

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvattajien käsityksiä
kulttuuri-identiteetistä ja kulttuurienvälisyydestä työelämän
viitekehyksessä**

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

ANNA ALI-HOKKA

Toukokuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ANNA ALI-HOKKA: Maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvattajien käsityksiä kulttuuri-identiteetistä ja kulttuurienvälisyydestä työelämän viitekehyksessä.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 72 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2017

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvattajien käsityksiä kulttuuri-identiteetistä, kulttuuritaustan vaikutuksesta ammatti-identiteettiin, varhaiskasvatuksen kulttuurienvälisyydestä sekä työssä vaadittavasta kulttuurienvälisestä kompetenssista sekä työssä tapahtuvasta kulttuurienvälisestä oppimisesta. Tutkimuksen lähestymistapa oli fenomenologis-hermeneuttinen.

Tutkimukseen osallistui seitsemän lastentarhanopettajan, lastenhoitajan tai avustajan tehtävissä työskentelevää maahanmuuttajataustaista varhaiskasvattajaa. Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla yksilöhaastatteluilla. Tulokset saatiin analysoimalla aineisto laadullisella, osittain aineistolähtöisellä ja osittain teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä teemoitellen.

Tulokset osoittavat, että maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvattajan kulttuuri-identiteetti on monitahoinen ja kontekstisidonnainen. Identiteetissä korostuu vaihdellen maahanmuuttajan, entisen kotimaan kansalaisen ja suomalaisen identiteetti. Suomalaisuus näkyy erityisesti arvoihin samaistumisessa. Ammatillisen identiteetin kannalta maahanmuuttajuus näkyy erityisesti kielitaitona, kykynä toimia kahden kulttuurin asiantuntijana ja sekä herkkyytenä ymmärtää maahanmuuttajaperheitä.

Kulttuurienvälisyys näyttäytyy hieman eri tavoin riippuen siitä, millä varhaiskasvatuksen ulottuvuudella liikutaan. Työyhteisössä taustat nähdään irrelevanttina, ja ammattitaitoisuus on erilaisia taustoja tärkeämpää. Lapsiryhmässä kulttuurienvälisyys on luonnollista, arkista monikulttuurisuutta, joka huomioidaan ryhmän toiminnassa. Kasvattajien ja huoltajien välillä kulttuurienvälisyys liitettiin erityisesti Euroopan ulkopuolelta tuleviin. Kulttuurienvälinen kohtaaminen ei haastateltujen mukaan kuitenkaan vaadi erityisosaamista, vaan ennen kaikkea avoimuutta ja kunnioitusta. Kulttuurienvälisen oppiminen tapahtuu varhaiskasvatuksessa konkreettisissa, vuorovaikutuksellisissa tilanteissa. Suuri osa oppimisesta on tiedostamatonta, ja liittyy henkilökohtaiseen kasvuun. Tuloksissa kulttuurilla selittäminen näyttäytyy ajoittain ristiriitaisella tavalla.

Tutkimustulosten perusteella vaikuttaa siltä, että varhaiskasvatuksen työntekijältä edellytetään samaistumista varhaiskasvatuksen arvoihin, mutta kasvattajien erilaisiin taustoihin suhtaudutaan kuitenkin hyväksyvästi. Työpaikan vallitseviin arvoihin sopeutuminen voi korostua, kun halutaan eroon maahanmuuttajataustasta toiseutta tuottavana kategorisointina, ja halutaan tulla nähdyksi ennen kaikkea ammattinsa edustajana. Haastateltujen tämänhetkiset työpaikat olivat melko monokulttuurisia. Monokulttuurisessa työyhteisössä keskitytään usein valtakulttuurin perinteisiin, vaikka kulttuurinen osaaminen ja monikulttuurisessa yhteiskunnassa toimimisen taidot nähdään tärkeinä varhaiskasvatuksen tavoitteina. Maahanmuuttajan tietotaito ja elämäkokemukset ovat arvokas lisä varhaiskasvatuksen monikulttuurisuuskasvatukselle.

Avainsanat: maahanmuuttajataustainen, varhaiskasvatus, kulttuuri-identiteetti, ammatti-identiteetti, kulttuurienvälisyys, kulttuurienvälinen kompetenssi, kulttuurienvälinen oppiminen

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	KULTTUURI-IDENTITEETTI	7
2.1	KULTTUURI-IDENTITEETIN MÄÄRITELMÄ.....	7
2.2	YKSILÖN KULTTUURI-IDENTITEETTI GLOBAALISSA AJASSA	9
2.3	KATEGORISOINTI, TOISEUS JA VASTAPUHE KULTTUURI-IDENTITEETIN RAKENTUMISESSA	11
3	KULTTUURIENVÄLISYYS.....	13
3.1	KULTTUURIENVÄLISYYTTÄ VAI MONIKULTTUURISUUTTA - KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ.....	13
3.2	KULTTUURIENVÄLISYYS TUTKIMUKSEN KOHTEENA	14
3.3	KULTTUURIENVÄLINEN KOMPETENSSI JA OPPIMINEN	16
4	MAAHANMUUTTAJAT VARHAISKASVATUKSEN TYÖNTEKIJÖINÄ.....	19
4.1	KUKA ON MAAHANMUUTTAJA?.....	19
4.2	MAAHANMUUTTAJAN AMMATTI-IDENTITEETTI JA TYÖSSÄ OPPIMINEN	20
4.2	SUOMENKIELINEN VARHAISKASVATUS MONIKULTTUURISENA TYÖYMPÄRISTÖNÄ	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	27
5.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
5.2	LAADULLINEN TUTKIMUSOTE	28
5.3	KÄSITYKSET JA MERKITYKSET TUTKIMUSKOHTEENA.....	29
5.4	HAASTATELTAVAT.....	30
5.5	AINEISTONKERUU: LAADULLINEN TUTKIMUSHAASTATELUN	31
5.6	AINEISTON ANALYYSI	33
6	TULOKSET.....	37
6.1	KÄSITYKSET KULTTUURISTA JA KULTTUURI-IDENTITEETILLE ANNETUT MERKITYKSET	37
6.2	MAAHANMUUTTAJA VARHAISKASVATTAJANA.....	40
6.3	VARHAISKASVATUKSEN KULTTUURIENVÄLISYYS	43
6.3.1	<i>Kulttuurienvälisyys työyhteisössä</i>	<i>43</i>
6.3.2	<i>Kulttuurienvälisyys lapsiryhmässä</i>	<i>46</i>
6.3.3	<i>Kulttuurienvälisyys kasvatuskumppanuudessa</i>	<i>47</i>
6.4	KÄSITYKSET KULTTUURIENVÄLISESTÄ KOMPETENSSISTA	50
7	POHDINTA	55
7.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	55
7.2	POHDINTAA TUTKIMUKSEN TULOKSISTA JA NIIDEN MERKITYKSESTÄ	59
7.3	JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSAIHEET	64
8	LÄHTEET	67

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus käsittelee maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvattajien, eli lastentarhanopettajien, lastenhoitajien ja avustajien, käsityksiä varhaiskasvatuksen kulttuurienvälisyydestä, työssä vaadittavasta kulttuurienvälisestä kompetenssista ja työssä tapahtuvasta kulttuurienvälisestä oppimisesta sekä kulttuuri-identiteetin merkityksestä työn käytännöissä. *Maahanmuuttajataustaisella varhaiskasvattajalla* viitataan tässä tutkimuksessa ulkomaalaistaustaisiin varhaiskasvatuksen työntekijöihin, jotka ovat asettuneet Suomeen ja työskentelevät päiväkodeissa. Tämä kategorisoiva ryhmä toimii vain tutkimusta helpottavana, erottelevana ja yhdenmukaistavana ilmaisuna. Lähtökohtana tässä tutkimuksessa on, että maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvattajat eivät ole kantasuomalaisista varhaiskasvattajista erillinen, homogeeninen ryhmä, vaan he ovat ennen kaikkea yksilöitä, joita maahanmuutto Suomeen ja tämänhetkinen työpaikka yhdistävät. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millainen vaikutus maahanmuuttajataustalla mahdollisesti on näihin käsityksiin, sekä kuinka oma tausta näkyy työn toteuttamisessa. Tutkimus sijoittuu kulttuurienvälisyyden ja monikulttuurisuuden tutkimuksen kentälle, ja lisäksi se sivuaa työyhteisöjen ja elinikäisen oppimisen tutkimusta. Varhaiskasvatus toimii taustoittavana kontekstina.

Kulttuurienvälisyyteen liittyvät tutkimusaiheet ovat olleet suosittuja monilla eri tutkimusaloilla jo muutaman kymmenen vuoden ajan. Suosiota selittää kansainvälisen liikkuvuuden lisääntyminen, sekä viime vuosina lisääntynyt ”uudenlainen monikulttuurisuus” – Suomessa on enemmän turvapaikanhakijoita ja pakolaistaustalla tulleita maahanmuuttajia kuin koskaan aiemmin. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on oltu erityisesti kiinnostuneita kulttuurienvälisen kohtaamisen valmiuksista, kulttuurienvälisestä kompetenssista. Peruskoulun opettajien käsityksiä kulttuurienvälisestä kompetenssista ja oppimisesta on tutkittu paljon, ja viime vuosina myös maahanmuuttajaopettajien näkemykset ovat olleet kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Maahanmuuttajataustaisista varhaiskasvattajista tämän kaltaista tutkimusta on toistaiseksi vähän. Varhaiskasvatuksen puolella tutkimus on keskittynyt monikulttuurisiin lapsiryhmiin ja perheiden monikulttuurisuuteen. Tämä tutkimus tuo hieman lisää ymmärrystä vähän tutkitusta aiheesta. En rajannut tutkimustani vain lastentarhanopettajiin, sillä tällainen raja ei tässä tutkimuksessa tuntunut mielestäni perustellulta. Varhaiskasvatuksen tutkimuksessa suositut kantasuomalaisten lastentarhanopettajien haastattelut tuottavat lisäksi ennen

kaikkea enemmistön näköistä tietoa. Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli tuoda esiin maahanmuuttajien ääntä, näkemyksiä ja kokemuksia.

Tilastokeskuksen (2016) mukaan Suomessa asuu noin 230 000 ulkomaiden kansalaista. Maahanmuuttajien työllistyminen nähdään yhtenä merkittävimpänä yhteiskuntaan kiinnittymisen mittarina, ja maahanmuuttajien työllistymistä tuetaan erilaisilla työharjoitteluilla, kielikursseilla ja täydennyskoulutuksella. Monet maahanmuuttajat, erityisesti länsimaista ja itäblokin maista tulevat, muuttavat Suomeen työpaikan perässä. Työyhteisöön tullessaan yksilö käy monenlaisia neuvotteluja roolistaan yhteisössä. Maahanmuuttajilla näissä neuvotteluissa ovat ammattiin liittyvien odotusten, iän ja sukupuolen lisäksi mukana myös kulttuuriset tekijät.

Kulttuuri-identiteetti, kulttuuriin ryhmiin kiinnittyminen, on lähtökohta, jolle käsitykset kulttuurienvälisyydestä rakentuvat. Kulttuuri-identiteetin pohdinta korostuu erityisesti esimerkiksi silloin, kun edustaa ympäristössään jotain vähemmistöä. Myös muutto toiseen maahan voidaan nähdä kriisinä, joka muokkaa kulttuuri-identiteettiä, ja maahanmuuttaja pohtiikin usein suhdettaan entisen kotimaan ja uuden kotimaan kulttuuriin. Perehdyn tässä tutkimuksessa kulttuuri-identiteetin merkitykseen työelämässä vaikuttavana tekijänä, sille annettuihin merkityksiin osana omaa identiteettihoorisonttia, sekä miten käsitykset kulttuurista ja kulttuuri-identiteetistä nivoutuvat käsityksiin kulttuurienvälisyydestä. Mielenkiintoni kohteena on erityisesti se, millä tavalla kansallisuus, etnisyys, kieli ja jossain määrin mahdollisesti myös uskonto näyttäytyvät kulttuuri-identiteetissä ja ylipäätään käsityksissä kulttuurista ja edelleen käsityksissä kulttuurienvälisyydessä.

Kulttuurienvälisyys näyttäytyy varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä kolmella ulottuvuudella: 1) työyhteisössä kasvattajien ja muun henkilökunnan kesken, 2) lapsiryhmässä kasvattajien ja lasten välillä sekä lasten kesken ja 3) kasvattajien ja huoltajien välisessä kasvatuskumppanuudessa. Kullakin näistä ulottuvuuksista tapahtuu omanlaisiaan kulttuurienvälisiä kohtaamisia ja niissä tarvitaan erityistä kulttuurienvälistä kompetenssia. Lisäksi lapsilta ja lasten kanssa oppiminen eroaa jonkin verran aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta oppimisesta. Näillä kolmella ulottuvuudella kehittyy myös varhaiskasvattajan ammatillinen identiteetti. Varhaiskasvattajan ammatillinen identiteetti koostuu hänen roolistaan työyhteisössä ja kasvattajatiimissä, hänen käsityksistään itsestään kasvattajana ja ammattinsa edustajana sekä hänen suhteistaan lasten huoltajiin. Oma historia vaikuttaa kaikkiin näihin ammatti-identiteetin ulottuvuuksiin jollain tavalla.

Oma kiinnostukseni kulttuurienvälisyyteen liittyviin teemoihin nousi pintaan ollessani opiskelijavaihdossa. Tuon ulkomailla vietetyn vuoden aikana kansallisen kulttuurin merkitys omassa identiteetissäni korostui uudella tavalla. Tämä henkilökohtainen kokemus johdatteli tutkimaan nimenomaan ulkomaalaistaustaisia henkilöitä. Erilaisen näkökulman aiheeseen toivat maahanmuuttajalapset, joiden kanssa minun on ollut ilo työskennellä lastentarhanopettajaksi valmistuttuani. Myös

tuttavapiirissäni on Suomessa asuvia ulkomaalaisia ja olen myös työskennellyt maahanmuuttajien kanssa. Olen päässyt pohtimaan paljon kulttuurienväliseen kohtaamiseen liittyviä kysymyksiä työ- ja yksityiselämässä, joten tuntui luonnolliselta tehdä samanlaisesta aiheesta myös pro gradu -tutkielma. Lisäksi uskon, että kulttuurienvälisyyden tutkimus edistää aina omalta osaltaan suvaitsevuuden ja keskinäisen kunnioituksen kaltaisia arvoja.

Tutkimuskysymyksiä on tässä tutkimuksessa kolme: 1) Millaisia merkityksiä annetaan omalle kulttuuri-identiteetille ja miten se asemoidaan suhteessa työhön liittyviin identiteetteihin? 2) Millaista on varhaiskasvatuksen kulttuurienvälisyys, ja miten oma kulttuuri-identiteetti siinä näkyy? 3) Millaisia käsityksiä ja kokemuksia haastateltavilla on kulttuurienvälisestä kompetenssista varhaiskasvatuksen kontekstissa? Tämä tutkimus on laadullinen ja siinä keskitytään käsitysten laadullisiin eroavaisuuksiin sekä käsitysten samankaltaisuuksiin. Haastatteluun osallistui seitsemän varhaiskasvattajaa – kolme lastentarhanopettajaa, kolme lastenhoitajaa ja yksi avustaja. Haastattelut käytiin tammikuussa 2017.

Teoriataustani etenee yksilöllisestä yhteiseen, ja käsittelen aluksi luvussa 2 kulttuuri-identiteettiä; sen määrittelyjä, merkitystä globaalissa ajassa sekä sen rakentumiseen liittyvää kategorisointia, toiseutta ja vastapuhetta. Kulttuuri-identiteetti on monitahoinen ja dynaaminen, vaikeastikin määriteltävä asia. Taustateoriassani olen pyrkinyt tuomaan esiin tätä kulttuuri-identiteetin luonnetta ja samalla valinnut rajauksen, jota käytän viitekehyksenä tutkimuksen toteuttamisessa. Luvussa 3 käsitelen kulttuurienvälisyyden teemoja. Kulttuurienvälisyyden synonyymeinä ja sen rinnalla käytetään tutkimuksissa monia termejä, erityisesti monikulttuurisuutta. Aloitan tämän luvun määrittelemällä nämä kaksi käsitettä. Tutkimukseni keskittyy kulttuurienvälisyyteen, mutta koska nämä termit ovat niin lähellä toisiaan, myös monikulttuurisuus nousee paikoittain esiin aineistossa. Käsitteiden määrittelyn jälkeen pohdin, mitä asioita tulee ottaa huomioon kulttuurienvälisyyden tutkimuksessa. Luvun 3 lopussa kerron kulttuurienvälisen kompetenssista, eli kulttuurienvälisen kohtaamisen valmiuksista ja kulttuurienvälisestä oppimisesta. Luvussa 4 käsitelen maahanmuuttajien ammatti-identiteettiä, ammatillisia neuvotteluja, työssä oppimista ja varhaiskasvatusta monikulttuurisena työympäristönä. Tutkimuskysymykseni ja tutkimukseen liittyvät metodologiset valinnat sekä tekemäni analyysin esittelen luvussa 5. Luvussa 6 kerron analyysin ja tulkinnan pohjalta esiin nousseista tuloksista ja peilaan niitä aiempaan tutkimustietoon. Luku 7 käsittelee tutkimuksen luotettavuuteen, tuloksiin ja merkitykseen liittyviä kriittisiä pohdintoja, sekä lopuksi kokoa vielä yhteen ajatukseni tutkimuksen merkityksestä sekä esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 KULTTUURI-IDENTITEETTI

2.1 *Kulttuuri-identiteetin määritelmä*

Kulttuuri-identiteetti on käsite, joka koostuu kahdesta ihmistieteissä paljon käytetystä käsitteestä, *kulttuurista* ja *identiteetistä*. Molemmat näistä voidaan määritellä monin tavoin riippuen kontekstista ja tutkimusalasta. Tässä tutkimuksessa kulttuuri nähdään ihmisryhmää yhdistävinä asenteina, arvoina, uskomuksina, tapoina ja käyttäytymisen malleina, joihin synnyttään tai samaistutaan omaehtoisesti. Kulttuuria uusinnetaan ihmisten toiminnassa ja vuorovaikutuksessa jatkuvasti. Kulttuurin sisällä voi myös olla monia erilaisia tapoja toteuttaa kyseistä kulttuuria. Identiteetti voidaan lyhyesti määritellä sosiaalisesti rakentuvaksi minäkuvaksi, joka pitää sisällään monia eri ulottuvuuksia. Kulttuuri on myös vahva osa yksilön identiteettiä, ja suhtautuminen omaan kulttuuri-identiteettiin puolestaan merkittävä tekijä yksilön valmiuksissa toimia muista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.

Kulttuuri-identiteetti on käsitteenä ristiriitainen, sillä ”kulttuuri” viittaa useiden ihmisten jakamaan laajaan kokonaisuuteen, kun taas ”identiteetti” nähdään usein hyvin henkilökohtaisena ja ainutlaatuisena (Benjamin 2014, 63). Identiteetti kuitenkin muodostuu paitsi minäkuvasta, myös yksilön kokemuksista kuulumisesta erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin tai yhteisöihin. Kulttuuri-identiteetti voidaan siis nähdä sekä jaettuna, kollektiivisena identiteettinä, että yksilön samaistumisena kulttuurisiin ryhmiin. (Petkova 2005, 14.) Hallin (1990) muotoileman kulttuuri-identiteetin määritelmän mukaan kyseistä käsitettä voi lähestyä kahdesta näkökulmasta: kulttuuri-identiteetti on joko ”olemista” tai ”tulemista”. Ensimmäisen näkökulman, ”olemisen” mukaan kulttuuri-identiteetti on ihmisyyden kollektiivinen ydin, yhteisön yhteiset kokemukset menneisyydestä ja jaetut kulttuuriset säännöt. Tämän näkökulman voi nähdä kulttuuri-identiteetin määrittelynä yhteisön tasolla. Yhteisöllisiä kulttuuri-identiteettejä ovat muun muassa etniset, kansalliset tai uskonnolliset identiteetit. (Petkova 2005, 19.) Hallin toisen näkökulman mukaan kulttuuri-identiteetti on dynaaminen, tulevaisuuteen suuntaava. Ihmisissä on samankaltaisuutta ja eroavaisuuksia, ja ihminen rakentaa kulttuuri-identiteettiään näistä samanlaisuuksista ja eroista kertovien sosiaalisten kertomusten kautta. Kulttuuri-identiteetti on yksilön ”tulemista” omaksi itsekseen. Yksilön tasolla kulttuuri-identiteetti muodostuu yksilön kokemista kiinnittymisen kohteista kulttuurisiin yhteisöihin. (Petkova 2005, 19.)

Yksilön kulttuurinen konteksti koostuu kolmesta päätekijästä: maailmankatsomuksesta, sosiaalisista tekijöistä ja yksilöllisistä tekijöistä. Maailmankatsomus kattaa käyttäytymistä kontrolloivat arvot ja uskomukset. Sosiaalisia tekijöitä ovat muuan muassa työ tai sukupuoliroolit. Yksilölliset tekijät ovat yksilön henkilökohtainen tapa tarkastella ympäristöään sekä muokata käsityksiään siitä. (Dahl 2004; Seppälä 2010, 8.) Yksilö voi joko samaistua (kulttuuriseen) ryhmään tai vastaavasti haluta etäännyä siitä. Esimerkiksi etnisyys, uskonto tai yhteiskuntaluokka ovat sellaisia kiinnittymisen kohteita, jotka saattavat eri elämänvaiheissa aiheuttaa yksilössä ristiriitaisia tunteita. Halumme samaistua tai etäännyä ryhmästä riippuu seuraavista osatekijöistä: Kognitiivinen osatekijä tarkoittaa tietoisuuttamme ryhmään kuulumisesta, arvioiva osatekijä on sitä, miten arvotamme ryhmää ja omaa jäsenyyttämme siinä, ja tunne-osatekijä kertoo tunteistamme ryhmää ja ryhmäjäsenyyttämme kohtaan. Yksilö pohtii suhdettaan paitsi kansallisuuteen, etnisyyteen tai uskonnollisuuteen, myös moniin muihin kulttuurisiin ja/tai sosiaalisiin ryhmiin. (Benjamin 2014, 67.) Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kansallisen, etnisen, kielellisen ja jossain määrin myös uskonnollisen kiinnittymisen kohteiden suhteesta ammatilliseen identiteettiin. Sukupuoli, seksuaalisuus, alakulttuurit, yhteiskuntaluokka, kodin kulttuuri tai erityisyys jätetään tässä tutkimuksessa toissijaisiksi.

Kuvio 1: Yksilön ryhmäjäsenyydet
(Benjamin 2014)



2.2 *Yksilön kulttuuri-identiteetti globaalissa ajassa*

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on yksilön tason identiteettikokemus ja yksilön kiinnittyminen kulttuuriin yhteisöihin. Tällöin kulttuuri saa yksilöllisiä määritelmiä ja painotuksia; osalle kulttuuri-identiteetti on ennen kaikkea etnisyyttä tai kansallisuutta, toiselle uskontoa tai alakulttuuria. Kulttuurienvälisen kommunikaation tutkija Adrian Holliday (2010) on tutkinut kulttuuri-identiteetin monitahoisuutta, ja saanut tulokseksi, että usein esimerkiksi kieli tai uskonto koetaan kansallista kulttuuria tärkeämmäksi oman identiteetin määrittelyssä. Yhä useammat ihmiset myös kokevat kuuluvansa useisiin eri kulttuureihin samanaikaisesti. Omasta kulttuuri-identiteetistä tullaan tietoiseksi konkreettisessa kulttuurisessa kontekstissa, esimerkiksi kun ollaan tekemisissä toisenlaisesta kulttuurista tulevan ihmisen kanssa. Monitahoinen kulttuuri-identiteetti saattaa aiheuttaa identiteettikriisin, jonka seurauksena eri kulttuuri-identiteetit koetaan yhtä tärkeiksi ja yksiselitteistä vastausta oman kulttuuri-identiteetin määrittelemiseksi ei ole, tai jokin omista kulttuuri-identiteeteistä voidaan kokea muita merkittävämmäksi. (Petkova 2005, 52–55.)

Identiteetti muodostuu samaistumisessa omaan kulttuuriin ja sen perinteisiin arvoihin. Hyväksymisen tunne ja itsensä "normaaliksi" kokeminen luo turvallisuuden tunnetta. Suhteellisen vakaassa sosiaalisessa ympäristössä ihmisten tavoitteena on kokonaisen identiteetin löytäminen ja vakauttaminen. Identiteettikriisiä pidetään tuolloin uhkaavana väliaikaisena tilana, josta on päästä eroon nopeasti. Eheän, pysyvän identiteetin "löytäminen" on mahdotonta, mikäli ympäristökään ei ole eheä ja pysyvä. Nykyistä aikaamme ei voi luonnehtia pysyväksi: olemme pikemmin siirtyneet jatkuvaan muutokseen ja uudelleenmuotoutumiseen. Arvoja ja järjestelmiä kyseenalaistetaan. Postmodernit yhteiskunnat muuttuvat jatkuvasti, ja ihmisten liikkuvuus on lisääntynyt. Etnisyyden käsite on saanut uusia merkityksiä kansallisen identiteetin vastapainoksi. Postmodernissa maailmassa homogeenisen kansan säilyttäminen ja siihen samaistuminen ovat lähes mahdottomuus. Identiteetti jonain pysyvänä, kriisien myötä rakentuneena minäkuvana on siis nykyajan globaalissa maailmassa ongelmallinen. Identiteetti ilmiönä ei ole muuttunut, mutta maailman arvot ja rakenteet ovat muuttuneet epävakaammaksi, mikä edellyttää jatkuvampaa identiteetin prosessointia. Ymmärtääkseen omaa itseään ihmisen tulee pohtia identiteettiänsä suhteessa senhetkisiin yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin järjestelmiin. (Hokkanen 2002, 62–63.)

Identiteetin rakentaminen on jatkuvaa tasapainottelua ympäröivän maailman ja sisäisen minän välillä. Uuden ympäristön arvot ja perinteet saattavat erota niin paljon yksilölle turvallisista arvoista ja perinteistä, että yksilön ei ole mahdollista uudelleenmuotoilla identiteettiään samaistumalla uuden ympäristön normeihin. Identiteetti on luotava suhteessa uuteen ympäristöön, yhtäläisyyksiä ja eroja vertaillen. Seurauksena on "hybridi identiteetti", kulttuurien ja sosiaalisten todellisuuksien

välimuoto. (Hokkanen 2002, 64.) Suurin osa maahanmuuttajista ja vähemmistöön kuuluvista ihmisistä omaksuu kaksikulttuurisen identiteetin, ja he pystyvät toimimaan joustavasti kahdessa eri kulttuuriympäristössä. He ovat onnistuneet määrittelemään identiteettinsä itsenäisesti henkilökohtaisten kokemusten ja näkemysten perusteella, eivätkä kuulu ainoastaan vähemmistöön tai enemmistöön, vaan molempiin. (Benjamin 2014, 97.)

Identiteetin prosessointi on muuttunut yhä enemmän itsereflektioivaksi, mutta se tapahtuu kuitenkin suhteessa toisiin ihmisiin ulkopuolisen palautteen ja sisäisen vertailun kautta. Postmodernissa yhteiskunnassa etninen, samankaltainen ryhmä ei usein olekaan fyysisesti läsnä. Tällöin ihmisten on sen sijaan identifioitava itsensä niin sanottuihin kuviteltuihin yhteisöihin. Maahanmuuttajayhteiskunnassa etnisistä ryhmistä on tullut kuviteltuja; etnisyys ja etninen identiteetti eivät ole fyysisten rajojen sisään suljettu käsite. Kuviteltuja yhteisöjä löytyy myös etnisten rajojen yli ja limittäin niiden kanssa, ja ihmiset voivat samaistua monenlaisiin kuviteltuihin yhteisöihin yhtä aikaa. Monia perinteisiä, luonnollisina pidettyjä rajoja ja yhteisöjä on alettu kyseenalaistaa enemmän ihmisten liikkuvuuden myötä. (Hokkanen 2002, 65–66.) Kansallinen identiteetti on menettänyt merkitystään, ja kulttuuri-identiteetti rakentuu selvästi kompleksisemmin kuin aikaisemmin.

Akkulturaatiolla tarkoitetaan ajan kuluessa tapahtuvia muutoksia maahanmuuttajien uskomuksissa, tunteissa, asenteissa, arvoissa, käyttäytymisessä ja samaistumiskuvioissa. Akkulturaatio voidaan nähdä myös tilana, jolloin sen astetta tai määrää mitataan yksilön käyttäytymisenä, tunteina ja asenteina. Akkulturaatioprosessi on usein hidas ja haastava tapahtuma, ja se pakottaa ihmisen valikoivaan käyttäytymiseen sekä alkuperäisen että uuden kulttuurin suhteen. Auktoriteetit ja institutiot korvaavat yksilön kulttuurin perinteisiä elementtejä uusilla tavoilla ja normeilla. Vanhan kulttuurin tavoista saatetaan haluta pitää tiukasti kiinni, ja toisaalta halutaan saavuttaa uuden kulttuurin arvostettuja etuja. Tällainen myönteisen ja kielteisen palautteen sekavuus uudessa kulttuurissa voi tuottaa ahdistusta. (Berry 2006a; Berry 2006b.; Paavola 2007, 28.) Akkulturaatioasenne riippuu samaistumisesta sekä lähtömaan että vastaanottomaan kulttuuriin. Maahanmuuttajat joutuvat pohtimaan, kuinka tärkeänä he pitävät oman etnisen identiteettinsä ja kulttuuristen ominaisuuksiensa ylläpitämistä tai valtaväestön kanssa solmittavia kontakteja ja vuorovaikutusta. (Paavola 2007, 28.)

Maahanmuuttajan sopeutuminen tapahtuu vähitellen. Vähemmistöön kuuluvan henkilön kulttuuri-identiteetin voidaan nähdä kehittyvän viisivaiheisesti (Sue & Sue 1990, 97; Atkinson, Morten & Sue 1989, Koskinen-Sinisalo 2015, 20):

1. Suhtautuminen uuden valtakulttuurin edustajiin on arvostavaa, omaa ryhmää sekä itseä väheksytään ja muita vähemmistöjä syrjitään.
2. Ristiriitatilanne, jolloin suhtautuminen itseen sekä muihin vaihtelee hyväksyvän ja väheksyvän välillä.
3. Valtakulttuuriin kohdistuu vastustusta, omaa vähemmistökulttuuria ja itseä arvostetaan. Muita vähemmistöjä kohtaan tunne on ristiriitainen.
4. Muuttaja pohtii tarkasti suhdettaan eri kulttuureihin ja on huolissaan epätasa-arvosta.
5. Maahanmuuttaja arvostaa itseään ja omaa kulttuuriaan, mutta myös valtakulttuuriin suhtautaan valikoivan arvostavasti.

2.3 Kategorisointi, toiseus ja vastapuhe kulttuuri-identiteetin rakentumisessa

Identiteetti tarvitsee rajojensa määrittelyyn jatkuvaa rajan vetämistä itsen ja toisten, tutun ja vieraan välille. Identiteetti määritellään usein erojen kautta. (Löytty 2005, 166–167.) Jaamme ihmisiä, niin muita kuin itseämme, erilaisten periaatteiden mukaan erilaisiin kategorioihin. *Kategorisointi* on luokittelua, eron tekemistä, joka pitää yllä ja tuottaa sosiaalista järjestystä. Kategoriat tuottavat ihmisille sosiaalisia identiteettejä; yksilö asettaa itsensä tai muut asettavat hänet tiettyyn kategoriaan, johon liittyvät tietyt ominaisuudet ja odotukset.

Kategorisointi perustuu ajatteluun toisen ihmisen tai itsensä erilaisuudesta, toiseudesta. Toiseus on käsite, joka kattaa sekä yksilön toiselle että itselleen tulkitsemat identiteetit. Toiseuden perusaineiksina ovat yhteenkuulumattomuus ja vieraus. Toiseus perustuu ennakkoluuloon, mutta on siihen verrattuna syvällisempää, varmaa, kokemuksen kautta vahvistunutta tietoa. Toiseus on ajattelumalli havainnoille ja niiden tulkinnoille kohdatessamme ilmiön tai henkilön, jonka tiedämme meistä erilaiseksi. Toiseus voi olla myös henkilön itsetulkintamalli, jolloin henkilö kokee itsensä joukkoon kuulumattomaksi omassa ympäristössään. Tällaisessakin tilanteessa toiseus saattaa nousta kaikkea havainnointia ja tulkintaa ohjaavaksi. (Lamminmäki-Kärkkäinen 2002, 72.) Toiseuttamisen moninaisuutta yksinkertaistava luonne näkyy selvästi silloin, kun Suomessa puhutaan maahanmuuttajista ja pakolaisista. Vaikka kyseessä on hyvin heterogeeninen ryhmä, maahanmuuttajaksi määrittäminen häivyttää helposti yksilöllisyyden ja erot. (Huttunen 2004, 138.)

Suomessa vallitseva tapa ajatella suomalaisuutta on liittää kansa, paikka ja kulttuuri erottamattomasti toisiinsa. Suomalaisuus on Suomessa syntyneiden ja kasvaneiden suomalaisten ominaisuus. Suomeen muualta muuttaneet määritellään sekä Suomen laissa että arkipuheessa ulkomaalaisiksi tai maahanmuuttajiksi. Maahanmuuttaja ja ulkomaalainen toimivat arjessa marginalisoivina käsitteinä. (Huttunen 2004, 135.) Maahanmuuttajien kotoutumiskokemuksia tutkinut Huttunen (2002, 50) toteaa, että myös myönteisesti maahanmuuttajataustaan suhtautuva puhetapa voi olla maahanmuuttajan näkökulmasta toiseutta tuottavaa. Maahanmuuttajataustaan kohdistettu huomio ja sen nostaminen yhdeksi tärkeimmistä henkilöä määrittävistä ominaisuuksista kiinnittää hänet maahanmuuttajakategoriaan ja muistuttaa yhteisön ulkopuolisuudesta. Maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatusten valitseminen tutkimuksen kohteeksi voi siis tuottaa heille toiseuden tunnetta. Toisaalta, näen tutkimukseen osallistumisen mahdollisuutena purkaa maahanmuuttajiin liittyviä stereotypioita, sekä tehdä näkyväksi tämän kategorian sisäistä moninaisuutta.

Identiteetit ovat sosiaalisesti neuvoteltuja, ja tämä neuvoteltavuus mahdollistaa ”vastapuheen”. Vastapuheessa kyseenalaistetaan kulttuurisesti vakiintuneita kategorisointeja ja hahmotellaan vaihtoehtoisen identiteetin mahdollisuuksia. Vastapuhetta tarvitaan erityisesti, kun yksilö joutuu rakentamaan minäänsä suhteessa oletetun ”toisen” kategoriaan. (Juhila 2004, 29.) Vastapuhe valottaa yhden kategorian sisäistä vaihtelua: kun lähtökohdaksi otetaan erilaisuus tai moninaisuus toiseuden sijaan, maailma ei jakaannu niin herkästi ”yksiin ja ”toisiin”. Myös ”me” jakautuu erilaisiin ihmisiin. (Löytty 2005, 182.) Oman sosiaalisen identiteetin hahmottaminen yksilöllisenä samuuksien ja erojen koosteenä voi avata mahdollisuuksia toisen avoimeen kohtaamiseen. Niin sanottu kulttuuriprofiili on moniulotteinen ja muuttuva malli henkilön identiteetin samuuksista ja eroista sekä mahdollisuuksista vaikuttaa niihin. Identiteetti on kontekstisidonnainen ja konstrukttiivinen. Yhteinen mikrokulttuuri saattaa olla olennainen tekijä kahden ihmisen kohtaamisen mahdollisuudelle. Kun huomaa omien mikrokulttuurien subjektiivisuuden ja oman kulttuuriprofiilinsa ainutkertaisuuden ja tilannesidonnaisuuden, huomaa että on vain tulkintoja oikeasta ja väärästä. Oman etnisen, ideologisen tai uskonnollisen viiteryhmän hahmottaminen yhtenä mahdollisena kollektiivisena identiteettinä auttaa näkemään toisen henkilön toisenlaisen mikrokulttuurin tulkitsemisen samanarvoisena identiteettinä. Itsetuntemus on osa yksilön kulttuurienvälistä kompetenssia, ja kulttuurienvälinen kompetenssi on keino purkaa toiseuden ilmiötä. (Lamminmäki-Kärkkäinen 2002, 77–78.) Interkulttuurisesti toimintakykyisen henkilön kokemusmaailmassa toiseuden havaitseminen ja kokeminen on vain osa omaa identiteettiprosessia. Toista henkilöä kohdatessa erilaisuus ei hahmotukaan toiseuden vaan moninaisuuden kautta. (Lamminmäki-Kärkkäinen 2002, 81.)

3 KULTTUURIENVÄLISYYS

3.1 Kulttuurienvälisyyttä vai monikulttuurisuutta - käsitteiden määrittelyä

Kansainvälisessä tutkimuksessa kulttuurienvälisyydestä käytetään monia termejä, esimerkiksi *cross-cultural*, *multicultural* ja *intercultural*. Suomessa käsitteitä kulttuurienvälisyys ja monikulttuurisuus käytetään usein synonyymeina, vaikka ne saattavat olla lähtökohdiltaan hyvin erilaisia. Molempiin liitetään samanlaisia arvoja, kuten erilaisuuden hyväksymistä ja erilaisten kulttuurien kunnioitusta. UNESCO:n (2006, 17) muotoilemien termien käyttösuositusten mukaan monikulttuurisuus kuvaa *inhimillisen yhteisön etnistä, kansallista, kielellistä, uskonnollista ja sosioekonomista diversiteettiä*. Yksinkertaisimmillaan monikulttuurisuus tarkoittaa, että toisistaan eroavat kulttuurit elävät rinnakkain (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 20). Kulttuurienvälisyys puolestaan on *dynaamista toimintaa* ja sillä viitataan *eri kulttuuriryhmien välisiin suhteisiin*. (UNESCO, 2006, 17.) Termejä käytetään paljon rinnakkain tieteellisessä tutkimuksessa, ja erityisesti termit lähentyvät toisiaan arkikielessä. Monikulttuurisuus nousee esiin myös tämän tutkimuksen aineistossa kulttuurienvälisyyden rinnalla. Huomionarvoista näiden termien määrittelyssä on, että monikulttuurisuudella tai kulttuurienvälisyydellä ei viitata vain ulkomaalaisten erilaisiin kulttuureihin, vaan ihmisten erilaisuuteen ja moninaisuuteen laajemmin.

Käytännön tasolla monikulttuurisuus liitetään kuitenkin usein maahanmuuttajiin. Tällaisessa ajattelussa ongelmallista on myös se, että maahanmuuttajien kulttuurit nähdään usein pysyvinä, eikä usein ymmärretä miten kulttuurit muuttuvat vuorovaikutuksessa muiden kulttuurien kanssa. Maahanmuuttajien vaikeuksia sopeutua selitetään usein heidän kulttuurillaan. (Vasta 2009, 27.) Sama ongelma näkyy myös suhtautumisessa valtakulttuuriin, vaikka valtakulttuuri on yhtä lailla vivahteikas ja monikulttuurinen. Kulttuurienvälisyyttä voidaan nähdä tapahtuvan paitsi erilaisten kulttuuristen ryhmien välillä, myös yksilöiden välillä. Kulttuurienvälisyyttä voidaan nähdä kaikenlaisessa ihmisten välisessä kohtaamisessa, mutta joissain kohtaamisissa kulttuurierot vain ovat selvempiä kuin toisissa. Kun kulttuurienvälisyys nähdään yksilöiden välisenä, kohtaamisessa korostuvat yksilöiden henkilökohtaiset piirteet ja ajatukset tiettyyn kulttuuriseen ryhmään liitettävien arvojen ja perinteiden lisäksi.

3.2 Kulttuurienvälisyys tutkimuksen kohteena

Kulttuurienvälisyyttä ja monikulttuurisuutta käsittelevää kirjallisuutta on julkaistu kansainvälisesti huomattavan paljon. Myös Suomessa näitä aiheita on tutkittu melko paljon useilla eri aloilla, esimerkiksi uskontotieteissä, kielten didaktiikassa, kauppatieteissä, viestintätieteissä ja kasvatustieteissä. (Dervin & Keihäs 2013, 21.) Kulttuurin vaikutusta on kulttuurienvälisyyttä koskevissa tutkimuksissa sekä aliarvioitu että yliarvioitu: välillä on pyritty unohtamaan kulttuurin merkitys ja toisaalta taas selittämään kaikki ilmiöt kulttuurin kautta. (Dervin & Keihäs 2013, 20.) Dervin jakaa kulttuurienvälisyyden tutkimuksen kolmeen erilaiseen tyyppiin: kiinteään ja notkeaan kulttuurienvälisyyteen sekä niiden välimuotoon, ”kaksikasvoiseen” kulttuurienvälisyyteen. Kiinteä kulttuurienvälisyys näkee yksilöt yksinkertaistettuna kulttuuriensa tuotteina eikä ota huomioon vuorovaikutuskontekstia tai yksilöiden monimuotoisuutta. Notkea kulttuurienvälisyys pyrkii ottamaan huomioon monimuotoisuuden ja vuorovaikutustilanteisiin vaikuttavat erilaiset tekijät. Usein lähestymistapa kulttuurienvälisyyteen on Dervinin mukaan kaksikasvoinen, jolloin tuotetaan ristiriitaista puhetta kulttuurista – toisaalta huomioidaan yksilöiden monimuotoisuus, mutta toisaalta kulttuuri toimii vahvasti selittävänä tekijänä. (Dervin & Keihäs 2013, 35–36.) Raja notkean ja kaksikasvoisen kulttuurienvälisyyden välillä jäi itselleni hieman epäselväksi. Mikäli notkeassa lähestymistavassa ei pyritä häivyttämään kulttuurin merkitystä, vaan kulttuuri kulkee monimuotoisuuden ja vuorovaikutustilanteen rinnalla, voin luokitella tämän tutkimuksen kuuluvan notkean lähestymistavan piiriin. Otan huomioon vuorovaikutuskontekstin haastatteluissa ottamalla esiin vuorovaikutuksen lasten, huoltajien ja muiden työntekijöiden kanssa, sekä näen haastateltavat ennen kaikkea yksilöinä. En siis pyri tekemään stereotyyppisiä kansallisuuteen liittyviä yleistyksiä. Näen kulttuurin kuitenkin selittävänä tekijänä, sillä kiinnostuksenkohteenani on haastateltavien kulttuuri-identiteetin merkitys. Mikäli kulttuurilla selittäminen ei kuulu notkeaan lähestymistapaan lainkaan, tutkimukseni lienee tällä jaolla kaksikasvoinen. Kaksikasvoinen -sanassa on negatiivinen lataus, ja sen sijaan käyttäisin itse mieluummin termiä realistinen lähestymistapa. Mielestäni kulttuuri on vahva osa yksilön identiteettiä, ja selittää osaltaan ihmisen käsityksiä, kokemuksia ja käyttäytymistä. Tämä ei tarkoita, että näkisin kulttuurin pelkkänä stereotyypioiden peilikuvana, vaan näen kulttuurin monimuotoisena ja muuttuvana.

Kulttuurienvälisyystutkimuksessa on hyvä kuitenkin tiedostaa stereotyypioiden olemassaolo. Stereotypioita käytetään luomaan eroja meidän ja muiden välille. Kulttuurienvälisyyden tutkimuksissa mielenkiintoista on tarkastella sitä, miten stereotypioita luodaan ja rakennetaan yhdessä sekä miten ihmiset esittävät kulttuuri-identiteettejään. (Dervin & Keihäs 2013, 98, 100.) Stereotypioita

luodaan sekä omasta kulttuurista että toisista. Itseä koskevia stereotypioita nimitetään autostereotypioiksi ja muita koskevia heterostereotypioiksi. Lisäksi muiden voidaan kuvitella ajattelevan itsestä tietyllä tavalla. (Lehtonen 2005, 69.) Stereotypioita voidaan käyttää selittämisen apuna tilanteissa, joissa erilaiset kulttuurit ovat tavalla tai toisella törmänneet yhteen. Vaikka lähtökohtani on avoin suhtautuminen haastateltaviin, voi olla että minulla on tiedostamattomia ennakkoluuloja, jotka tulevat esiin tutkimusprosessin aikana. Myös tutkittavilla voi olla stereotyyppisiä ajatuksia synnyinmaansa kulttuurista, suomalaisuudesta tai muista kulttuureista.

Opettajien ja opettajiksi valmistuvien käsityksiä kulttuurienvälisyydestä on tutkittu paljon 2000-luvun alusta alkaen, sekä Suomessa että kansainvälisesti. Painotus on usein ollut siinä, millaisena syntyperäiset opettajat kokevat eri kulttuureista tulevien oppilaiden ja opiskelijoiden opettamisen. Itkonen, Talib ja Dervin (2015) ovat tutkineet suomalaisten ammattikoulutuksen opettajien käsityksiä kulttuurienvälisyydestä. Heidän tutkimuksensa paljasti, kuinka ”kulttuurinen essentialismi” ja ”kansallinen hegemonia” ovat läsnä opettajien puhuessa työstään monikulttuuristen opiskelijoiden kanssa. Myös maahanmuuttajataustaisten opettajien käsitysten ja kokemusten tutkiminen on yleistynyt. Näistä aiheista on tehty viime vuosina jonkin verran pro gradu -tutkielmia (esim. Skhiri 2016, Hemmilä 2015, Nevalainen & Sipilä 2015, Hyödynmaa 2012 ja Järvenpää 2008). Maahanmuuttajataustaisten opettajien käsityksiä ja ammatti-identiteettiä käsitteleviä tutkimuksia esittelen tarkemmin luvussa 4.

Varhaiskasvatuksen puolella kulttuurienvälisyyteen liittyvät tutkimukset ovat käsitelleet useimmiten monikulttuurista lapsiryhmää tai kantäväestöä edustavien lastentarhanopettajien käsityksiä. Paavola (2007) on tutkinut monikulttuurisuuskasvatusta esiopetuksen monikulttuurisessa ryhmässä. Pro gradu -tutkielmia on tehty muun muassa päiväkodin työntekijöiden kokemuksista kasvatuskumppanuudesta maahanmuuttajaperheiden kanssa (Rintala 2013), lastentarhanopettajien interkulttuurisesta kompetenssista ja kasvusta (Holappa 2014) ja ulkomailla työskennelleiden suomalaisten lastentarhanopettajien sopeutumisesta uuteen kulttuuriin (Hämäläinen 2016). Suomessa työskentelevien maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvattajien käsityksiä ja kokemuksia on tutkittu todella vähän. Suomalaisen varhaiskasvatuksen monikulttuurisia työyhteisöjä, siis myös maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvattajien käsityksiä ovat tutkineet Kuusisto, Kallioniemi ja Matilainen (2014). He tarkastelevat artikkelissaan millaisia kielellisiä, kulttuurisia ja katsomuksellisia näkökulmia päiväkodin henkilöstön jäsenet liittävät päiväkodin moninaisuuteen, sekä miten työyhteisössä sanoitetaan yhteisön jäsenten kielellisiä, kulttuurisia ja katsomuksellisia taustoja. Tämä tutkimus on hyvin lähellä omaani, sillä erilaisten taustojen sanoittaminen on osa kulttuuri-identiteetin määritte-

lyä. Kulttuurienväliseen osaamiseen tai oppimiseen siinä ei kuitenkaan oteta kantaa. Kuusiston, Kallioniemen ja Matilaisen saamia tuloksia tarkastelen tarkemmin luvussa 6, omien varhaiskasvatuksen kulttuurienvälisyydestä saamieni tutkimustulosten rinnalla.

3.3 Kulttuurienvälinen kompetenssi ja oppiminen

Kulttuurienvälinen kohtaaminen on monelle ihmiselle arkipäivää. Vaikka ei tapaisi arjessaan ihmisiä, jotka ovat kotoisin eri maasta, jokainen kohtaa kuitenkin jollain tapaa erilaisia ihmisiä. Voisi väittää, että jokainen tarvitsee kulttuurienvälisen kompetenssia. Monet kulttuurienvälisyyteen liittyvät termit ovat käännöksiä englannista. Sanasto on melko tuoretta, joten meillä ei ole vielä vakiintuneita termejä tästä aihealueesta. Englanninkielisestä termistä *intercultural competence* käytetään suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa muun muassa termejä *kulttuurienvälinen osaaminen*, *interkulttuurinen kompetenssi*, *kulttuurikompetenssi* tai *monikulttuurisuusosaaminen*. Tässä tutkimuksessa käytetään termiä *kulttuurienvälinen kompetenssi*. Kompetenssi -termi liittyy osaamista enemmän yksilön maailmankuvaan ja elämänfilosofiaan, ihmissuhteiden kehittymiseen, sopeutumiseen, prosessinomaisuuteen ja jatkuvuuteen. Kulttuurienväliselle kompetenssille on monia määritelmiä, mutta niissä kaikissa otetaan huomioon jollain tasolla kausaalisuus (Spitzberg & Changnon 2009, 5). Kulttuurienvälinen kompetenssi on ennen kaikkea valmius muuttua, muokata omaa vuorovaikutustaan ja käyttäytymistään tilanteen vaatimalla tavalla. Kulttuurienvälinen kompetenssi tulisi nähdä ennen kaikkea kokonaisuutena, eräänlaisena filosofiana, joka ohjaa ihmisen ajattelua ja käyttäytymistä (Jokikokko 2002, 86).

Kompetenssiin voi nähdä kuuluvan neljä erilaista, vaikkakin toisiinsa limittynyttä ulottuvuutta; *tietoisuuden*, *taidot*, *asenteet* ja *toiminnan*. Asenteet liittyvät hyvin voimakkaasti kaikkiin osa-alueisiin ja kehittyvät niiden rinnalla. Oikeudenmukaista ajattelua ja toimintaa tukevien asenteiden voi ajatella olevan kulttuurienvälisen kompetenssin lähtökohta. Asenteet voivat olla osaksi tiedostamattomia ja niiden muuttaminen voi olla hankalaa. Omien ennakkoluulojen kohtaaminen ja asenteiden muuttuminen on kuitenkin välttämätöntä interkulttuurisen herkkyyden saavuttamisen kannalta. Kulttuurisen tietoisuuden voi nähdä herkkyytenä tunnistaa niitä kulttuurisia koojeja, jotka ohjaavat ja rajoittavat omia ajatuksia, asenteita, uskomuksia ja käytöstä. Kulttuurinen tietoisuus on lisäksi tietoa toisista kulttuureista ja ihmisistä. Interkulttuurisesti pätevän ihmisen taitoihin kuuluu muun muassa taito olla kriittinen, tarkastella asioita eri näkökulmista sekä asettua toisen asemaan. Kun ihmisellä on tarvittavat tiedot ja taidot sekä oikeudenmukaisuuteen pyrkivä asenne, hän voi toimia rasismia, ennakkoluuloja sekä kaikenlaista syrjintää vastaan. (Jokikokko 2002, 87–89.)

Talib (2005) on hahmotellut kulttuurienvälistä kompetenssia oppimisprosessina. Hän käyttää ilmaisua monikulttuurinen kompetenssi. Oppimisprosessin lähtökohta on itsetuntemus. Itsetuntemus edellyttää pohdintaa omasta kansalaisuudesta, arvoista ja asenteista. Reflektion kautta tulevat esiin ne kulttuurierot ja kulttuurisidonnaiset roolit, jotka vaikuttavat vuorovaikutukseen muiden kanssa. Käsitys omasta yhteiskunnallisesta roolista näkyy omaksuttuna statuksena esimerkiksi työelämässä. Monikulttuurisen kompetenssin oppimisprosessin päämääränä on yksilön kokemus sosiaalinen ja eettinen globaali yhteiskuntavastuu. (Seppälä 2010, 63.) Kulttuurienvälinen kompetenssi kattaa siis paitsi kulttuurienväliseen kohtaamiseen tarvittavia valmiuksia, sekä näiden valmiuksien kehittymisen. Mikäli kulttuurienvälinen oppiminen nähdään osana yksilön kulttuurienvälistä kompetenssia, oppimisella tarkoitetaan tässä yhteydessä yksilön interkulttuurista kasvua.

Kulttuurienvälinen oppiminen voidaan nähdä myös kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen tuloksena syntyneenä uutena tietona tai ymmärryksenä. Lisäksi kulttuurienvälinen oppiminen voidaan määritellä oppimistilanteena: kaksi eri kulttuurista olevaa ihmistä oppii toisiltaan – kulttuurienvälisessä oppimisessa syntyy uutta ymmärrystä. Oppiminen voidaan käsittää tiedon lisääntymisenä, muistiin painamisena, toimintatapojen omaksumisena ja soveltamisena tai todellisuuden ymmärtämiseen tähtäävänä tulkintana. (ks.esim. Säljö 1979.) Kulttuurienvälisen oppimisen voi myös nähdä transformatiivisena, kokemuksellisena tai sosiokulttuurisena ilmiönä. Mikäli kulttuurienvälinen oppiminen nähdään transformatiivisena, oppimisprosessi ei muokkaa ainoastaan sitä, mitä tiedämme, vaan myös sitä, miten tiedämme. Oppiminen muokkaa ajattelutapojamme. Kokemuksellinen oppiminen puolestaan liittyy epämuodollisiin, sosiaalisiin tilanteisiin. Kulttuurienvälistä oppimista tapahtuu kotona, töissä, harrastuksissa ja muissa vastaavissa sosiaalisissa konteksteissa hankittujen kokemusten kautta. Sosiokulttuurinen näkökulma korostaa yhteistyön merkitystä oppimisprosessissa. (Jokikokko 2010, 28; 30; 33; 35.)

Katri Jokikokon (2010) väitöskirjan aiheena oli opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi ja oppiminen. Tärkeimpinä tuloksina Jokikokko nostaa esiin, että opettajat näkevät kulttuurienvälisen kompetenssin kokonaisvaltaisena lähestymistapana, ei niinkään erityisinä taitoina tai tietoina. Kulttuurienvälinen kompetenssi on ennen kaikkea eettinen orientaatio elämään ja sen moninaisuutta kohtaan. Jokikokon tutkimuksen tulokset kertovat kulttuurienvälisen oppimisen moninaisista prosesseista, joihin yksilön tausta, elinympäristö ja kokemukset vaikuttavat. Kulttuurienvälistä oppimista tapahtuu sekä muodollisissa että epämuodollisissa tilanteissa, ja tutkimuksessa nousi keskeiseksi myös vahvojen tunneperäisten kokemusten merkitys oppimisessa. Jokikokon (2010, 28) mukaan kulttuurienvälisessä oppimisessa on kyse holistisesta ja transformatiivisesta prosessista, jossa opitaan lähestymään maailmaa ja ihmisiä uudella tavalla. Hän näkee kulttuurienvälisen oppimisen rakentuvan erilaisista kokemuksista formaaleissa, informaaleissa ja non-formaaleissa tilanteissa sekä

tarkoituksella että suunnittelematta. Oppiminen on siis sekä uutta tietoa ja ymmärrystä että ihmisenä muuttumista. Kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa oppimista tapahtuu usein huomaamatta. Kulttuurienvälinen oppiminen voi tilanteesta ja kontekstista riippuen olla hyvin monitahoinen, tietoinen tai tiedostamaton prosessi, jossa oppimista tapahtuu monin eri tavoin.

Kulttuurienvälinen oppiminen on ennen kaikkea henkilökohtainen kokemus. Erilaiset oppimismallit ja teorialat voivat auttaa erilaisten oppimiskäsitysten hahmottamisessa. Siinä, missä toinen oppii parhaiten omaa toimintaansa refleктоimalla, toiselle oppiminen edellyttää konkreettisuutta ja kokemuksellisuutta, ja kolmas saattaa oppia huomaamattaan. Omalla persoonalla, koulutustaustalla ja muilla tekijöillä on suuri merkitys sille, miten oppii ja miten käsittää oppimisen. Myös oppimisympäristöllä on suuri merkitys. Tämän tutkimuksen konteksti, varhaiskasvatus, on myös omanlaisensa oppimisympäristö. Uskon, että varhaiskasvatuksen kentällä oppimista tapahtuu paljon konkreettisten kokemusten kautta. Varhaiskasvattajat oppivat lapsilta, vanhemmilta ja työtovereilta, sekä yhdessä heidän kanssaan. Haastavat vuorovaikutustilanteet opettavat usein asioita myös heistä itseltään. Herkkä vuorovaikutus, joka leimaa kasvatustyötä, on hedelmällinen maaperä reflektiolle. Tässä tutkimuksessa järkevää on kysyä paitsi, mitä on opittu kulttuurienvälisissä tilanteissa, myös miten se on muuttanut oppijaa itseään.

4 MAAHANMUUTTAJAT VARHAISKASVATUKSEN TYÖNTEKIJÖINÄ

4.1 Kuka on maahanmuuttaja?

Maahanmuuttaja -käsite kattaa eri syistä maahan muuttaneita ihmisiä, jotka edustavat eri kansallisuuksia, äidinkieliä ja koulutustaustoja. (Huttunen 2009, 117; Koskinen-Sinisalo 15) Kuvausta maahanmuuttajista voi tarkentaa seuraavilla, Työperusteisen maahanmuuton sanastoon (2010) pohjautuvilla käsitteillä:

Taulukko 1. Maahanmuuttajahenkilöön liittyviä käsitteitä ja niiden selityksiä (Koskinen-Sinisalo, 2015, 16)

Käsite	Määritelmä
Kiintiöpakolainen	Henkilö, jolle YK:n pakolaisjärjestö UNHCR on myöntänyt pakolaisaseman ja jolle Suomen valtio on myöntänyt maahanmuuttoluvan.
Maahanmuuttaja	Henkilö, joka on muuttanut Suomeen ulkomailta ja on toisen maan kansalainen tai hänellä ei ole kansalaisuutta. Sana voi tarkoittaa myös yleiskäsitteenä kaikkia eri perustein maahan muuttaneita henkilöitä.
Pakolainen	Henkilö, joka on saanut turvapaikan Suomesta.
Paluumuuttaja	Henkilö, joka on Suomen kansalainen tai syntyperältään suomalainen ja muuttaa takaisin Suomeen.
Siirtolainen	Henkilö, joka on muuttanut pysyvästi asumaan ja työskentelemään toiseen maahan.
Turvapaikanhakija	Henkilö, joka pyytää suojaa ja oleskeluoikeutta vieraasta maasta.
Työperustainen maahanmuuttaja	Henkilö, jonka pääasiallinen syy muuttaa Suomeen liittyy työhön.
Ulkomaalainen	Henkilö, joka ei ole Suomen kansalainen.

Käsitteet ovat usein myös päällekkäisiä, ja samasta henkilöstä voi joissakin tapauksissa käyttää samanaikaisesti useampaa käsitettä. Maahanmuuttajaa pidetään suhteellisen neutraalina, mutta moninaisuutta ja identiteettiä kaventavana käsitteenä. Uutena ilmaisuna on noussut käsite *uussuomalainen*. Kummankaan käsitteen käyttö ei selvennä sitä, kuinka pitkään henkilön on asuttava Suomessa, ettei häntä enää nähdä kuuluvaksi ensisijaisesti näihin ryhmiin, vai siirtyykö määritelmä jopa sukupolvelta toiselle. (Löytty 2009; Koskinen-Sinisalo 2015, 17.) Käsitteen maahanmuuttaja rinnalla käytetään toisinaan käsitettä maahanmuuttajataustainen, kuten tässäkin tutkimuksessa. Maahanmuuttajataustainen pitää käsitteenä sisällään niin maahan muuttaneet kuin täällä maahanmuuttajaperheisiin syntyneet. (Koskinen-Sinisalo 2015, 17.) Tässä tutkimuksessa käytetään kyseistä termiä siitä syystä, että myös Suomessa maahanmuuttajaperheeseen syntynyt varhaiskasvattaja olisi sopinut haastateltavaksi. Maahanmuuttajataustainen varhaiskasvattaja on myös kielellisesti miellyttävämpi kuin maahanmuuttajavarhaiskasvattaja, joten päätin käyttää kyseistä termiä siitäkin huolimatta, että kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat muualla syntyneitä, ensimmäisen polven maahanmuuttajia.

Maahanmuuttajaksi luokittuminen saattaa muodostua pysyväksi asiantilaksi, leimaksi, joka vaikuttaa kielteisesti henkilön toimintamahdollisuuksiin (Nieminen 2010, 15; Koskinen-Sinisalo 2015, 87). Toisaalta on tilanteita, joissa henkilön taustan tietäminen helpottaa asiakokonaisuuden ymmärtämistä. Tässä tutkimuksessa oli jossain määrin tarpeen tehdä ero kantaväestön ja maahanmuuttajien kesken. Kantaväestöllä tai kantasuomalaisilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sellaisia henkilöitä, joilla on pitkä yhteinen historia Suomessa, ja joiden katsotaan jakavan yhteisen geeniperimän, kulttuurin, kielen ja jossain määrin myös uskonnon. (Koskinen-Sinisalo 2015, 17; Martikainen & Tiilikainen 2007, 18.)

4.2 Maahanmuuttajan ammatti-identiteetti ja työssä oppiminen

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvattajien kulttuuri-identiteetin suhteesta ammatti-identiteettiin ja työpaikalla tapahtuvasta kulttuurienvälisestä oppimisesta, joten on perusteltua käsitellä hieman ammatti-identiteettiin ja työssä oppimiseen liittyvää teoriaa.

Työllä ja ammatin avulla tapahtuva osallistuminen on keskeistä maahanmuuttajan asettumisessa uuteen kulttuuriin. Työpaikan rakenteet ja asenteet voivat joko tukea tai hidastaa maahanmuuttajatyöntekijän kiinnittymistä ja Suomessa pysymistä. (Silfver 2010, 127.) Maahanmuuttajiin saattaa

kohdistua ristiriitaisia paineita uudessa yhteiskunnassa: toisaalta arvostetaan tasa-arvoa ja erilaisten kulttuurien huomioimista, mutta toisaalta maahanmuuttajien halutaan sulautuvan yhteiskuntaan (Vasta, 2009, 20). Vaikka monikulttuurisuudella tarkoitettaisiin vähemmistön ja kantaväestön yhteistä sopeutumista, usein sopeutumista odotetaan ensisijaisesti vähemmistöltä; maahanmuuttajan on suomalaisessa työyhteisössä opittava suomalaiset tavat. Monikulttuurisissa työyhteisöissä voidaan nähdä ”suomalaisuuden” ja ”erilaisuuden” korostuvan. Kun maahanmuuttajaa opetetaan ja hän oppii suomalaisten tavat, hän ”suomalaistuu”, eikä häntä lopulta enää nähdä maahanmuuttajana. (Salo & Poutiainen 2010, 17; 22.) Työyhteisöjen monikulttuuristuminen haastaa sekä yhteiskunnassa että ammatti- ja työyhteisöissä vallitsevat erilaiset muodolliset ja kulttuuriset luokitukset, säännöt ja käytännöt. Aidosti monikulttuurisessa työyhteisössä ei todennäköisesti peräänkuuluteta ”suomalaista työkulttuuria” vaan työyhteisön omia, jaettuja arvoja ja periaatteita.

Ammatti-identiteetti on yksilön elämänsisällönsä perustuva käsitys itsestään ammatillisena toimijana, ja siihen liittyvät myös työtä koskevat arvot sekä tavoitteet ja uskomukset (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26). Työntekijän käsitykset itsestään ja tulevaisuudestaan työntekijänä rakentuvat neuvotteluissa työpaikan vallitsevissa käytännöissä. Sitoutumiseen, samastumiseen ja kuulumiseen liittyvät tekijät vaikuttavat voimakkaasti työntekijän ammatti-identiteettiin. (Eteläpelto, Collin & Saarinen 2007, 11.) Ammatillisen identiteetin rakentamisessa on kyse persoonallisen ja sosiaalisen välisestä vuoropuhelusta. Työuran alkuvaiheessa ammatti-identiteetin rakentumisessa korostuu työyhteisöön sosiaalistuminen, omaksumalla yhteisön toimintatavat, arvot ja normit sellaisenaan. Kun kokemus, valta ja yhteisöön kuulumisen ovat vahvistuneet, yksilöllinen ja persoonallinen vaikuttavat enemmän ammatillisen identiteetin rakentumisessa. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, 44.)

Maahanmuuttajatausta näyttäytyy yhtenä eronteon perusteista ammattiryhmän sisällä, kun neuvotellaan yhteisön rajoista, sekä ”oikeasta” ammatillisuudesta ja hierarkiasta yhteisöjen sisällä. Ammatillisessa jäsenyydessä on kyse niin ammatillisesta asemasta kuin osallisuudesta arjen kanssakäymisissä sekä kuulumisen tunteesta. Ammatillinen jäsenyys on kiinteästi sidoksissa kansalaisuuteen koko yhteiskunnassa, johon kiinnittymistä työ ja ammatti vahvasti jäsentävät. (Nieminen 2010, 148–149.) Maahanmuuttajatausta voi olla niin ammatillista jäsenyyttä rajoittava kuin edistävä tekijä. Maahanmuuttajan ja ammattilaisen kategoriat voivat määrittyä toisiinsa nähden ristiriitaisesti sekä hahmottua toisensa pois sulkevin tai toisiinsa liittyneinä. Keskeisenä maahanmuuttajataustaisen työntekijöiden integroitumisessa suomalaiseen työelämään näyttäytyy kulttuuriseen luokittelujärjestelmään perustuvien stereotyyppien haastaminen. (Nieminen 2010, 151.)

Entisessä kotimaassa hankittu ammatillinen koulutus ja pätevyys ovat lähtökohta, josta käsin maahanmuuttaja neuvottelee omasta ammatillisuudestaan ja sen arvosta työyhteisössä. Maahanmuuttajien mahdollisuudet neuvotella ammattipätevyydestään ja sen merkityksestä pohjautuvat heidän yksilöllisille ominaisuuksilleen sekä heidän kulttuuritaustalleen annetuille merkityksille vastaanottavassa työyhteisössä. Samastumisen ja identifioitumisen kautta maahanmuuttaja tulkitsee ja neuvottelee siitä, kuka hän on uudessa toimintaympäristössä, millainen on hänen ammattitaitonsa ja mitkä ovat hänen ammattiryhmäänsä kuulumisen ehdot. (Matinheikki-Kokko 2007, 70–71.)

Silfver (2010) on tutkinut entisistä neuvostotasavalloista muuttaneiden tutkijoiden ja IT-osajien kokemuksia työskentelystä Suomessa. Tutkimuksen haastattelujen perusteella suomalaisen työyhteisön jäseneksi tuleminen tapahtui haastateltavien näkökulmasta epäselvällä tavalla, eivätkä työnantajat aktiivisesti siirtäneet työpaikan hiljaista tietoa uudelle työntekijälle. Vaikka haastatellut eivät tulkinneet suomalaisten työpaikkojen puutteellista perehdytystä syrjinnäksi, puutteellisella perehdytyksellä on kuitenkin vakavia seurauksia nimenomaan ulkomaisten työntekijöiden työhön oppimiselle ja työyhteisöön kiinnittymiselle. Monet haastatellut mainitsivat myös, että niin kauan kuin ulkomaalainen työntekijä ”tekee oman osuutensa”, mitään syrjintää ei ole, mutta jos suomalaiset kollegat kokevat ulkomaalaisen työntekijän työmoraalin heikoksi, häntä voidaan alkaa syrjiä etnisen taustan perusteella. (Silfver 2010, 127–129; 136). Nieminen (2010) on puolestaan tutkinut EU- ja ETA-maiden ulkopuolella koulutettujen maahanmuuttajasairaanhoitajien ammatillisen jäsenyyden neuvotteluja. Haastatellut luonnehtivat vastaanottoaan terveydenhuollon työyhteisöissä yleisesti positiiviseksi, ja myös suomen kielen puutteelliseen taitoon näyttävät terveydenhuollon työyhteisöt ja potilaat suhtautuvan ymmärtäväisesti. Haastatellut sanoutuivat irti maahanmuuttajataustan merkityksestä työyhteisöön sopeutumista rajoittavana, mutta maahanmuuttajakategoriaan kiinnittyminen vaikuttaa konkreettisesti maahanmuuttajataustaisen ammatilliseen jäsenyyteen. (Nieminen 2010, 153–155.)

Ulkomailla hankittu tutkinto ei välttämättä kelpaa uudessa kotimaassa. Jos ulkomailla tutkinnon suorittanut haluaa saada Suomessa kelpoisuuden esimerkiksi lastentarhanopettajan tai päivähoitossa työskentelevän lähihoitajan tehtäviin, hän tarvitsee Opetushallituksen päätöksen. EU- ja ETA-jäsenvaltioiden ulkopuolella hankittu ammattipätevyys, erityisesti opettajan tehtäviin, edellyttää yleensä koulutuksen täydentämistä korkeakouluopinnoilla. (”Tutkintojen tunnustaminen” www.opetushallitus.fi). Monet maahanmuuttajat täydentävät koulutustaan, tai hankkivat pätevyiden kokonaan uudessa kotimaassaan. Paikallinen koulutus muuttaa myös ammatti-identiteettiin liittyvää neuvottelua, kun tutkintojen vertailtavuuteen liittyvät ongelmat poistuvat.

Uudessa työpaikassa aloittaessa käydään aina neuvotteluja omasta roolista ja omasta ammatti-identiteetistä. Monikulttuurisilla työpaikoilla identiteettineuvotteluissa mukana ovat iän ja sukupuolen lisäksi usein myös kansallisuuteen, kieleen ja kulttuuriin liittyvät tekijät (Eteläpelto, Collin & Saarinen 2007, 11). Ammatillisen pätevyytensä lisäksi maahanmuuttaja saattaa joutua pohtimaan oman taustansa merkitystä työidentiteetissään. Riippuen työtehtävistä ja työpaikan kulttuurista, entisen kotimaan kulttuuri voi olla tekijä, joka hyödynnetään työn tekemisessä tai häivytetään yksityisen alueelle.

Lefever, Berman, Guðjónsdóttir ja Gísladóttir (2014) ovat tutkineet Islannissa asuvien maahanmuuttajataustaisten opettajien ammatillista identiteettiä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat islannin kielitaidon tärkeyttä yhteiskuntaan ja työyhteisöön sopeutumisessa. Opettajat uskoivat, että heidän kokemuksensa ja taustansa olivat antaneet heille laajemman tietopohjan ja tehneet heistä parempia opettajia. He olivat saaneet muokata identiteettejään ja opetuskäytäntöjään vapaasti, jolla oli positiivinen vaikutus ammatilliseen identiteettiin ja kehittymiseen. Janusch (2015) on selvittänyt pitkäaikaistutkimuksessaan neljän maahanmuuttajaopettajan kokemuksia täydennyskoulutusohjelmasta ja opettajaidentiteetin muutoksesta. Yhtenä tärkeänä tutkimustuloksena oli, että ammattiin sopeutuminen ei ole päämäärä, vaan jatkuva prosessi. Ammatillinen akkulturaatio vaikuttaa voimakkaasti identiteettiin ja saattaa jopa luoda uudenlaisen minäkuvan. Abramova (2013) on puolestaan selvittänyt kielen roolia venäjänkielisten maahanmuuttajaopettajien ammatti-identiteetissä. Haastattelut nostivat (englannin) kielitaidon tärkeyden työllistymisessä uudessa kotimaassa sekä kielitaidon puutteen vaikutuksen sosiaaliseen elämään ja kulttuuriin sopeutumiseen. Koskinen-Sinisalo (2015) on selvittänyt väitöstutkimuksessaan, miten maahanmuuttajaopettajat kokevat luokanopettajaksi pätevöitymisen osaksi elämäntarinaansa. Tutkimuksen tuloksista käy muun muassa ilmi, että opettajalta vaadittava suomen kielen osaamistaso on osoittautunut vaikeaksi saavuttaa ja että usein maahanmuuttajaopettajat ovat työllistyneet aluksi niin sanotuissa etnospesifeissä työtehtävissä. Maahanmuuttajataustaisilla opettajilla on luultavasti samankaltaisia kokemuksia kuin maahanmuuttajataustaisilla varhaiskasvattajilla. Opettaja on kuitenkin yleensä lapsiryhmän ainoa kasvattaja, ja varhaiskasvattajan työhön verrattuna opettajan työ on itsenäisempää. Varhaiskasvattaja neuvottelee roolistaan paitsi työyhteisössä, myös lapsiryhmän kasvattajatiimissä.

Työssä oppiminen kietoutuu vahvasti paitsi työntekijän ammatti-identiteettiin myös työelämän ja työpaikan kulttuurikäytäntöihin. Kasvatus-, opetus- ja hoivatyötä tekeviltä edellytetään kokonaisvaltaista persoonallista panosta työhön. Heillä työssä oppiminen kietoutuu läheisesti oman ammatti-identiteetin rakentamiseen ja uudelleen määrittelyyn. (Eteläpelto, Collin & Saarinen 2007, 9–10.) Varhaiskasvatuksen työtehtävissä tapahtuva oppiminen on usein luonteeltaan kokemuksellista ja refleksiivistä. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriassa oppiminen nähdään prosessina, joka

liittää yhteen kasvatuksen, työn ja henkilökohtaisen kehittymisen. Kokemuksellisen oppimisen sykli koostuu neljästä vaiheesta: konkreettisesta kokemuksesta, reflektiivisestä havainnoinnista, abstraktista käsitteellistämisestä ja aktiivisesta kokeilusta. Reflektiota tapahtuu oppimissyklin kaikissa vaiheissa. (Poikela & Järvinen 2007, 179–180.)

Työyhteisöissä on jaettuja arvoja ja asenteita, jotka ilmenevät yhteisön toimintatavoissa. Pohdittaessa maahanmuuttajan perehdyttämistä työpaikkaan, suomalaista kulttuuria olennaisempaa saattaa olla yhteisön oma kulttuuri. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on paljon jaettuja arvoja ja toimintatapoja, ja seuraavaksi käsittelen sitä omanlaisenaan työympäristönä.

4.2 Suomenkielinen varhaiskasvatus monikulttuurisena työympäristönä

Suomalainen varhaiskasvatus on jo pitkään ollut monikulttuurista, sillä maahanmuuttajaperheet ovat hakeutuneet kiitettävästi varhaiskasvatuksen palveluiden pariin. Maahanmuuttajaperheiden kanssa toimimiseen ja monikulttuurisuuden vaalimiseen onkin varhaiskasvatuksen organisaatioissa tuotettu paljon materiaalia. Kulttuurien monimuotoisuus on otettu huomioon myös varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Uudistetuissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan varhaiskasvatuksen monikulttuurisuudesta muun muassa:

... varhaiskasvatuksen tehtävänä on ... antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa; (Opetushallitus 2016, 15)

Lapsilla tulee olla mahdollisuus kehittää taitojaan ja tehdä valintoja esimerkiksi sukupuolesta, syntyperästä, kulttuuritaustasta tai muista henkilöön liittyvistä syistä riippumatta. Henkilöstön tulee luoda moninaisuutta kunnioittava ilmapiiri. (Opetushallitus 2016, 19)

Pääasiassa kulttuurienvälisyyteen liittyvät ilmiöt on varhaiskasvatuksessa yhdistetty lapsiin ja heidän perheisiinsä:

Ammatillinen, avoin ja kunnioittava suhtautuminen monimuotoisiin perheisiin ja perheiden erilaisiin kieliin, kulttuureihin, katsomuksiin ja uskontoihin, perinteisiin sekä kasvatusnäkömyksiin luo edellytyksiä hyvälle kasvatusyhteistyölle. (Opetushallitus 2016, 19.)

Kulttuurienvälinen kompetenssi nähdään kentällä usein kantasuomalaisten varhaiskasvattajien kykynä toimia ja kommunikoida maahanmuuttajaperheiden kanssa, ja kulttuurienvälinen oppiminen lähinnä eri kulttuureista olevien lasten välisenä oppimisena. Lasten (kulttuurien)välisen kohtaamiseen tarvittavien valmiuksien tukeminen nähdään tärkeänä:

Toimiva vuorovaikutus erilaisista kulttuuri- ja katsomustaustoista tulevien ihmisten kanssa edellyttää oman ja muiden kulttuurin ja katsomuksellisen taustan ymmärtämistä ja kunnioittamista. Varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lasten kulttuurista osaamista sekä heidän vuorovaikutus- ja ilmaisutaitojaan. (Opetushallitus 2016, 23.)

Työyhteisön monikulttuurisuuteen ei varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa oteta erikseen kantaa, vaan puhutaan koko varhaiskasvatusyhteisön monimuotoisuudesta:

Kulttuurinen moninaisuus nähdään voimavarana. Yhteisössä tunnistetaan, että oikeus omaan kieleen, kulttuuriin, uskontoon ja katsomukseen on perusoikeus. Varhaiskasvatuksessa arvostetaan ja hyödynnetään suomalaista kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä yhteisön ja ympäristön kulttuurista, kielellistä ja katsomuksellista monimuotoisuutta. (Opetushallitus 2016, 30.)

Varhaiskasvatustyö on herkkää vuorovaikutustyötä, ja sitä tekevältä edellytetään avoimuutta, kohtaamisen taitoja, osaamista tukea lapsen kielen kehitystä sekä erilaisiin kulttuureihin liittyvää sensitiivisyyttä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007; Kuusisto, Kallioniemi & Matilainen 2014, 115.) Monikulttuuriset lapsiryhmät ovat yleisiä isoimpien kaupunkien päiväkodeissa, sekä yleistyvät myös pienemmillä paikkakunnilla. Myös äidinkielenään muuta kuin suomea puhuvan hoito- ja kasvatushenkilökunnan osuus on kasvanut ja sitä on myös aktiivisesti pyritty varhaiskasvatuksessa lisäämään. (Kuusisto, Kallioniemi & Matilainen 2014, 113.) Varhaiskasvatuksessa työskentelee yhä enemmän maahanmuuttajia, joten maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden käsitykset ja kokemukset ovat tärkeitä tutkimusaiheita. Varhaiskasvatuksen työyhteisöt monikulttuuristuvat, ja varhaiskasvattajat tarvitsevat kulttuurienvälistä osaamista myös tiimityöskentelyssä.

Maahanmuuttajataustaisen henkilökunnan palkkaamiselle on varhaiskasvatuksessa tarvetta, sillä monikulttuurinen työyhteisö muodostaa toimintaympäristön, joka tukee maahanmuuttajataustaisen lapsen kulttuurisen identiteetin muodostumista sekä kahteen kulttuuriin kasvamista. Maahanmuuttajataustaiset työntekijät kykenevät ohjaamaan ja tukemaan maahanmuuttajataustaisia lapsia ja heidän vanhempiaan suomalaiseen yhteiskuntaan integroitumisessa. He voivat myös toimia tukena

lapsen äidinkielen kehityksessä ja kulttuurisen identiteetin vahvistamisessa sekä ja ”kulttuuritulkkeina” perheiden ja päivähoidon välillä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 32.) Usein päiväkodeihin palkataankin työntekijöitä, jotka puhuvat äidinkielenään samaa kieltä kuin osa päiväkodin lapsista. Kuusiston, Kallioniemen ja Matilaisen (2014) tutkimustulosten perusteella maahanmuuttaja-taustaisen varhaiskasvattajan osaamisesta arvostetaan lähinnä kielitaitoa ja kulttuurin piirteet nähdään lähinnä rajoittavina tekijöinä. Monikulttuurisuus käsitetään ilmeisesti näissä työyhteisöissä melko pinnallisesti eikä olemassa olevaa potentiaalia osata täysin hyödyntää. Kulttuurienvälinen oppiminen ja aito monikulttuurisuus edellyttävät avointa keskustelua ja ymmärryksen syventymistä.

Englanninkielisissä ja muiden kielten kielikylpyihin perustuvissa päiväkodeissa työyhteisöt ovat usein monikulttuurisia. Suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa monikulttuurisuuden jarruttavaksi tekijäksi osoittautuu usein suomen kieli. Maahanmuuttajat työllistyvät varhaiskasvatuksessa usein ensin erilaisten työkokeilujen kautta, esimerkiksi kieliharjoittelijoina. Työkokeilu saattaa osoittautua poluksi, joka myöhemmin johtaa varsinaiseen palkkatyöhön varhaiskasvatuksen tehtävissä. Helsingin kaupungin varhaiskasvatuksessa työskenteli vuonna 2013 noin 390 vieraskielistä henkilöä mukaan lukien työllistetyt. (Helsingin kaupungin varhaiskasvatusvirasto 2014.) Tampereella on viime vuosina vahvistettu yhteistyötä työllistämispalveluiden kanssa, ja kieliharjoittelijoiden määrää on tamperelaisissa päiväkodeissa lisätty.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen työntekijä, jolla on maahanmuuttajatausta, määrittelee kulttuuri-identiteettinsä suhteessa ammatti-identiteettiin ja miten hän kokee kulttuurienvälisyyteen liittyvät ilmiöt ja kysymykset.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- 1) Millaisia merkityksiä annetaan omalle kulttuuri-identiteetille ja miten se asemoidaan suhteessa ammatilliseen identiteettiin?
- 2) Millaisena varhaiskasvatuksen kulttuurienvälisyys tutkittaville näyttäytyy, ja miten oma kulttuuri-identiteetti siinä näkyy?
- 3) Millaisia käsityksiä ja kokemuksia haastateltavilla on kulttuurienvälisestä kompetenssista ja kulttuurienvälisestä oppimisesta varhaiskasvatuksen kontekstissa?

Kulttuurienvälinen kohtaaminen rakentuu yksilöiden kulttuuri-identiteeteille, joten tämäkin tutkimus lähtee liikkeelle sen selvittämisestä, miten haastatellut maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvattajat määrittelevät oman kulttuuri-identiteettinsä ja mikä on tämän identiteetin ulottuvuuden suhde ammatti-identiteettiin: häivytetäänkö oma kulttuuri vai onko se merkittävä osa omaa ammattia? Millainen on maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvattajan ammatti-identiteetti? Teorian perusteella kulttuuri-identiteetti on monitahoinen, ja yksilöillä on monia samaistumisen kohteita. Mielenkiintoista on, mikä merkitys annetaan kansalliselle kulttuurille ja nostetaanko esiin muita kulttuurisia kiinnittymisen kohteita. Millaisia merkityksiä saavat etnisyyt, kieli tai uskonto?

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, millaisena haastateltavat näkevät varhaiskasvatuksen kulttuurienvälisyyden ja miten oma tausta ja kulttuuri-identiteetti nivoutuvat näihin

käsityksiin ja kokemuksiin. Vaikuttavatko varhaiskasvattajien erilaiset taustat siihen, millaista kulttuurienvälisyys päiväkodissa on? Miten erilaiset taustat on otettu vastaan ja huomioitu päiväkodin arjessa ja käytännöissä? Työkokemukseni varhaiskasvattajana on näyttänyt minulle, että kulttuurienvälisyyttä voi varhaiskasvatuksessa nähdä työyhteisön sisällä, kasvattajan ja lapsien välillä, lapsiryhmässä, ja varhaiskasvatuksen henkilöstön ja perheiden välillä. Tämä ennakkotieto ohjasi myös haastattelukysymysten muotoilua.

Kolmas tutkimuskysymys pyrkii hahmottamaan haastateltavien käsityksiä kulttuurienvälisestä kompetenssista. Millaisia valmiuksia varhaiskasvattaja tarvitsee kohdatessaan eri kulttuureista tulevia vanhempia, lapsia ja kollegoja sekä millaista oppimista näissä kohtaamisissa on tapahtunut? Vaikuttaako oma tausta käsitykseen kulttuurienvälisestä kompetenssista, tekeekö se haastateltavista valmiimpia kohtaamaan erilaisuutta? Millaisissa asioita on opittu eri kulttuureista? Onko työpaikalla tapahtunut Suomen kulttuuriin liittyvää oppimista? Miten tuetaan kulttuurievälistä oppimista lapsiryhmässä? Oman viitekehyksensä tuo varhaiskasvatus, jossa vuorovaikutusta, myös oppimista, tapahtuu paitsi aikuisten välillä, myös lasten ja aikuisten välillä sekä lasten välillä.

5.2 *Laadullinen tutkimusote*

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, joka tähtää ennen kaikkea käsitysten laadullisten eroavaisuuksien, mutta myös samankaltaisuuksien ymmärtämiseen. Laadullinen tutkimus kattaa useita eri tutkimussuuntia ja aineistokeruumetodeja. Tutkimukseni voidaan nähdä kuuluvan fenomenologishermeneuttiseen perinteeseen, jossa ihminen on sekä tutkimuksen kohde että tutkija. Tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä ovat käsitykset ja merkitykset, ja siinä pyritään ymmärtämään ihmistä hänen maailmasuhdettaan tutkimalla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.)

Laadulliselle tutkimukselle luonteenomaista on katsella ilmiötä monelta kantilta ja problematisoida jokaista itsestäänselvää näkökulmaa, ja siksi sille on ominaista kerätä aineistoa, joka mahdollistaa monenlaiset näkökulmat. Kuten laadullisessa tutkimuksessa usein, myös tämän tutkimuksen kohteena ovat merkitysrakenteet, se miten ihmiset hahmottavat ja jäsentävät eri asioita. Tarkoitus ei ole esimerkiksi arvioida haastateltavien kulttuurienvälistä kompetenssia. Merkityksiä tai käsityksiä tutkiessa tarvitaan aineistoa, jossa puhutaan omin sanoin. Kun tutkitaan laadullisia eroja, myös pieni joukko yksilöhaastatteluja riittää. (Alasuutari 2011, 82–84.) Oma aineistoni on pieni, seitsemän henkilöä, joten en pyri yleistämiseen, vaan antamaan äänen haastateltaville ja ymmärtämään erilaisten käsitysten merkityksiä ja suhteita toisiinsa.

Tarkoitukseni on lähestyä tutkittavia ilman tiukkoja ennakko-oletuksia. Käytännössä tutkittavien lähestyminen täysin ilman ennakko-oletuksia lieenee mahdotonta. Tärkeintä on avoimuus tutkittavien näkemyksiä kohtaan silloinkin, kun ne eroavat tutkijan omista, ja esittää ne ”sellaisinaan”. Kohdatessani omia ennakkoluulojani tai -oletuksiani asioita tutkimusprosessin aikana pyrin raportoimaan niistä lukijalle mahdollisimman avoimesti. Tutkijan subjektiviteetti on olemassa aina teorian valinnasta aineistonkeruuseen ja tulosten tulkintaan.

Yksilön subjektiivisia käsityksiä tutkimalla luodaan uutta ymmärrystä erilaisista arkipäivän ilmiöistä. Identiteetti, kompetenssi ja oppiminen ovat kaikki ilmiöitä, joista yksilöillä on subjektiivisia käsityksiä ja kokemuksia. Toisaalta, ne ovat myös sosiaalisia ilmiöitä: jokainen näistä rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksella muiden ihmisten kanssa on identiteetin rakentumisessa suuri rooli. Kompetentti ei voi myöskään olla ilman vuorovaikutusta muiden kanssa. Valtaosa oppimisesta on kokemuksellista ja sosiaalisesti konstruotua. Yksilön käsitykset ja kokemukset ovat hänen omiaan, mutta niissä voi olla yhdistäviä piirteitä muiden ihmisten käsitysten ja kokemusten kanssa, juurikin niiden sosiaalisen luonteen vuoksi.

5.3 Käsitykset ja merkitykset tutkimuskohteena

Käsitys on termi, jota tässä tutkimuksessa käytetään paljon. Kun puhutaan käsityksistä, jokainen tietää suurin piirtein, mistä on kyse. Arkikielessä käsitykset rinnastetaan usein mielipiteisiin, mutta niillä on mielipiteitä syvällisempi merkitys. Svensson (1984, 17; Häkkinen 1996, 23 mukaan) määrittelee käsityksen ”perustavaa laatua olevaksi suhteeksi yksilön ja ympäröivän maailman välille”. Merkityksen ja käsityksen eron voisi selittää niin, että käsitykset koostuvat erilaisista merkityssisällöistä. Merkitys on käsitystä yksittäisempi. Tässä tutkimuksessa yhtenä tutkimuskysymyksenä on, millaisia merkityksiä annetaan kulttuuri-identiteetille. Saman asian voisi muotoilla kysymällä, millainen käsitys haastateltavalla on kulttuuri-identiteetistään. Merkitykset ovat pieniä osia jostain rajatusta ilmiöstä, käsitys on yksilön luoma kokonaiskuva.

Käsitykset ovat aina kontekstisidonnaisia: yksilön tapa jäsentää todellisuutta riippuu hänen subjektiivisista kokemuksistaan tietyssä kulttuurisessa kontekstissa. Eri kulttuureissa annetaan samoille käsitteille eri merkityksiä. Käsitysten kontekstisidonnaisuus näkyy myös saman kulttuurin sisällä ihmisten erilaisissa tavoissa tulkita arkipäivän ilmiöitä. Lisäksi kontekstin muuttuminen saattaa vaikuttaa siihen, miten yksilö käsittää ilmiön: esimerkiksi haastattelussa saatetaan esittää erilaisia näkemyksiä samasta asiasta, riippuen haastattelupaikasta ja haastattelukysymysten muotoilusta. Käsitykset asiasta voivat myös muuttua haastattelun aikana. (Häkkinen 1996, 24–25.) Tutkijan tulee

olla tietoinen käsitysten kontekstisidonnaisuudesta ja ymmärtää oman tulkintansa ja aineistonsa rajat. Tarkoitus ei tässäkään tutkimuksessa ole niinkään etsiä syitä sille, miksi eri ihmiset ajattelevat eri tavalla, vaan keskittyä erilaisten käsitysten kuvaamiseen.

Tutkimukseni tarkoituksena on saada selville käsitysten laadullisia eroja tietyssä ryhmässä. Käsitykset tehdään ymmärrettäviksi omassa asiayhteydessään. Toisin sanoen tärkeää on myös tutkittavan ilmiön kontekstin tunnistaminen. Tutkimukseni ryhmä on maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvattajat, ja kontekstina toimii suomenkielinen varhaiskasvatus. Varhaiskasvatus on työympäristönä omanlaisensa ja pyrin ottamaan sen erityisyyden huomioon tutkimuksessani.

5.4 Haastateltavat

Varhaiskasvattajalla tarkoitetaan henkilöä, joka työskentelee päiväkodissa, leikkitoimintakeskuksessa tai muussa varhaiskasvatusyksikössä, tai toimii perhepäivähoitajana. Tässä tutkimuksessa haastateltiin vain päiväkodissa työskenteleviä. Päiväkodin yksi merkittävimmistä eroista peruskouluun nähden on kasvattajatiimin moniammatillisuus. Kasvattajatiimeissä työskentelee lastentarhanopettajia, lastenhoitajia ja avustajia. Koulutustaustat vaihtelevat kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon suorittaneista sosionomeihin, lähihoitajiin ja lastenohjaajiin. Avustajilla ei välttämättä ole kasvatustieteen koulutusta. Vaikka lastentarhanopettaja on vastuussa pedagogiikasta ja toiminnasta, jokainen varhaiskasvatuksen työntekijä osaltaan toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta sekä välittää käsityksiään ja arvojaan lapsille. Tämän vuoksi halusin haastatella kaikenlaisia varhaiskasvattajia, eikä ammattinimikkeellä ole merkitystä haastatteluvastausten analysoinnissa eikä tulosten tulkinnassa. Käsitykset identiteetistä, kompetenssista ja oppimisesta rakentuvat monissa eri tilanteissa ja toimintaympäristöissä, jolloin koulutus on vain yksi monista käsityksiin vaikuttavista tekijöistä.

Halusin haastatella maahanmuuttajataustaisia varhaiskasvattajia, koska muutto toiseen maahan on tapahtuma, joka voi tehdä yksilön pohdinnat omasta kulttuuristaan ajankohtaisiksi ja joka saattaa vaikuttaa yksilön käsityksiin kulttuureista ja kulttuurienvälisyydestä. Varhaiskasvatuksessa työskentelevien maahanmuuttajien ajatuksia ei myöskään ole mielestäni kuultu tarpeeksi. Löytääkseni tutkielmaani sopivia haastateltavia lähestyin tamperelaisten päiväkotien johtajia sähköpostitse, ja pyysin heitä välittämään viestini maahanmuuttajataustaisille alaisilleen. Kriteerinä oli maahanmuuttajatausta (ensimmäisen tai toisen polven maahanmuuttaja), muu äidinkieli kuin suomi, sekä työskentely suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa. Erilaiset työllistetyt ja kieliharjoittelijat rajasin pois tutkimuksestani, sillä he ovat varhaiskasvatuksen väliaikaisia työntekijöitä, he tekevät pääasiassa päivähoiton laitoshuoltoon liittyviä tehtäviä, eivätkä ole juuri tekemisissä lasten huoltajien kanssa.

Tutkimukseeni osallistui lopulta seitsemän varhaiskasvattajaa. Haastateltavista kolme toimi lastentarhanopettajana, kolme lastenhoitajana ja yksi avustajana. He olivat alun perin kotoisin Isosta-Britanniasta, Virosta, Irakista, Espanjasta, Venäjältä ja Kanadasta. Yksi mainitsi olevansa kristitty, yksi muslimi, muuten uskonto ei noussut haastatteluissa esille. Haastateltavat olivat asuneet Suomessa 6-25 vuotta, ja varhaiskasvatuksen työkokemusta heillä oli 1-6 vuotta. Haastateltavat olivat muuttaneet Suomeen monista syistä: turvapaikanhakijoina, perhesiteen perusteella, opiskeluiden sekä töiden perässä. Kaikki olivat olleet suhteellisen nuoria Suomeen muuttaessaan; lapsia, nuoria tai nuoria aikuisia. Suomessa uuden elämän aloittamisen tarinat olivat hyvin vaihtelevia. Osa oli opiskellut tutkintonsa kokonaan Suomessa, osa oli täydentänyt täällä entisessä kotimaassa hankittua tutkintoa ja osa oli työllistynyt suoraan tänne muuttaessaan. Osa teki koulutustaan vastaavaa työtä, osalle nykyinen ammatti oli niin sanottu välivaihe. Haastateltavat työskentelivät niin alle 3-vuotiaiden, 3-5-vuotiaiden, esikouluikäisten kuin myös integroidussa erityisryhmässä. Haastateltavista naisia oli viisi ja miehiä kaksi. Otantana he olivat siis hyvin heterogeeninen joukko. Taustatiedoilla ei ollut merkitystä haastatteluvastausten analysoinnissa ja tulkinnassa, mutta pohdin niitä hieman tekemissäni johtopäätöksissä.

5.5 Aineistonkeruu: laadullinen tutkimushaastattelu

Aineistonkeruumenetelmäni, laadullisen tutkimushaastattelun, tarkoitus on ymmärtää eletyn elämän aiheita yksilöiden omista näkökulmista. Käsitysten tutkiminen haastatteluilla on siis tarkoituksenmukaista. Haastattelun etu on ennen kaikkea joustavuus: haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmaisuja ja käydä keskustelua. Kysymykset voidaan myös esittää siinä järjestyksessä, jonka tutkija katsoo aiheelliseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.)

Haastattelutilanne on aina yksilöllinen ja tutkijalta edellytetään joustavuutta saadakseen mahdollisimman rikasta aineistoa. Tutkija ei kykene välittämään tutkittavien ajatuksia sellaisenaan, vaan hän tekee aina tulkinnan heidän esittämistään ajatuksista. Haastattelun käytön rajoituksia voidaan ottaa huomioon valmistautumalla etukäteen, sekä haastattelutilanteessa että aineiston analyysissa ja tulkinnassa. (Aaltio & Puusa 2011, 161.) Havaintojen puolueettomuus koskee esimerkiksi sitä, pyrkiikö tutkija kuulemaan tutkittavia itsenään, vai suodattuuko heidän kertomuksensa tutkijan oman kehyksen läpi, eli vaikuttaako tutkijan status tai maailmankatsomus siihen, mitä hän kuulee. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Käymäni haastattelut olivat puolistrukturoituja; niissä oli etukäteen mietittyjä, tutkimuskysymyksiin vastaavia kysymyksiä. Haastatteluun lähtiessä olin valmistautunut siihen, että haastatteluissa nousisi esiin myös asioita, joita en ollut osannut vielä ajatella. Näin kävikin lähes

kaikissa haastatteluissa. Yksikään haastattelu ei ollut identtinen, vaan niissä oli ainutkertaisia, spontaaneja, tarkentavia kysymyksiä sekä kysymysten järjestys muuttui. En halunnut myöskään keskeyttää haastateltavia, kun puhe lähti sivuraiteille, sillä se oli paitsi mielenkiintoista kuunneltavaa, myös mahdollisesti hedelmällistä aineistoa. Päätin jättää tutkimukseen kuulumattoman sisällön karsimisen aineiston analyysivaiheeseen. Puolistrukturoitua haastattelua enemmän tilaa haastateltavien äänelle olisi kenties antanut avoin teemahaastattelu, mutta tekemissäni haastatteluissa osoittautui, että osa haastateltavista kaipasi valmiita kysymyksiä ja kokivat liian avoimet kysymykset hämmentävinä. Tämä saattoi johtua joidenkin haastateltavien kielitaidosta: vaikka kieli taito riittäisi erinomaisesti kysymyksiin vastaamiseen, annetusta aiheesta keskusteleminen vaatii haastateltavalta erilaista valmistautumista. Haastattelutilanne voi myös tuntua varsinkin alussa sen verran jännittävältä, ettei vapaa ajatusten jakaminen heti onnistu. Olin kertonut haastateltavilleni sähköpostilla etukäteen, mikä aihetta haastattelu käsittelee, mutta siinä vaiheessa itsellenikään ei ollut aivan selvillä tarkat tutkimuskysymykset.

Haastatteluaineistoon liittyy aina joitakin rajoituksia. Haastattelu eroaa aina tavallisesta arki-keskustelusta, joten sitä ei koeta täysin luonnollisena tilanteena. Tutkijan tulisi ymmärtää, että yhteiskunnallinen todellisuus vaikuttaa kulttuuristen tekstien sisältöön. Ihmiset usein myös puhuvat samoista asioista eri tavoin tilanteesta riippuen. Ei myöskään ole varmaa, ovatko tutkija ja tutkittavat tulkinneet ja ymmärtäneet keskustelun aikana käydyt asiat samalla tavalla. (Aaltio & Puusa 2011, 160.) Laadullisen tutkimushaastattelun tavoite on tuottaa haastateltavan puhetta tutkimusaineistoksi joistain tietyistä ilmiöistä. Haastattelu voi onnistua vain, jos haastattelija ja haastateltava ymmärtävät toisiaan. (Rastas 2009, 79.) Tässä tutkimuksessa huomionarvoista on, että haastateltavilla ja minulla on eri äidinkieli. Tähän tutkimukseen osallistuneilla suomen kielitaito on erinomainen eikä haastattelukysymyksiin vastaaminen ollut heille kielen puolesta haasteellista. Joitakin kysymyksiä piti tarkentaa, tai kysyä toisin sanoin, mutta koen löytäneeni yhteisen ymmärryksen jokaisen haastattelun kanssa. Toinen tässä tutkimuksessa huomioitava asia on haastateltavien ja haastattelijan mahdolliset erilaiset kulttuuriset lähtökohdat. Kulttuurierot, erot kokemuksissa ja tavoissa ymmärtää ja jäsentää todellisuutta, voivat vaikuttaa haastattelussa jopa niin voimakkaasti, ettei haastattelun tavoitteita saavuteta. Kulttuurieroihin voi varautua tutustumalla haastateltavien kulttuuriin etukäteen, mutta tällöin tutkijan ennakkokäsitykset kulttuurista voivat vaikuttaa haastatteluun. Jos tutkimuksen tarkoitus on uuden tiedon tuottaminen ja vallitsevien käsitysten kyseenalaistaminen, vaatimus haastateltavan kulttuurin tuntemisesta ei tunnu perustellulta. Mistään kulttuurista ei ole myöskään olemassa yhtä oikeaa tulkintaa, ja haastattelija voi ymmärtää haastateltavan kulttuurin tämän näkökulmasta ”väärin”. (Rastas 2009, 83–84.)

Oletuksena ei voi mielestäni olla, että haastateltavien kulttuuri on niin erilainen, etteikö heidän käsityksiään voisi sellaisenaan ymmärtää. Kulttuurierojen korostaminen pohjautuu näkemykseen kulttuureista selvärajaisina ja muuttumattomina kokonaisuuksina, mikä ei vastaa lainkaan käsityksiäni kulttuurista. Jos tarkoituksenani on lähestyä haastateltavia ilman ennakko-oletuksia, en myöskään voi olettaa törmääväni haastattelutilanteessa kulttuurieroihin. Ei tule myöskään olettaa, että koska haastateltava on syntynyt toisessa maassa, hänen tapansa viestiä käsityksistään olisi jotenkin huomattavasti erilainen kuin haastattelijalla. Kulttuurierot ovat kuitenkin haastattelutilanteessa aina läsnä; oli erottava tekijä sitten ikä, koulutustausta tai uskonto. Yhteistä kulttuuria minun ja haastateltavieni välillä oli varhaiskasvatuksen ammatillisuus ja varhaiskasvatusympäristön tunteminen, me puhuimme samoista asioista samoilla nimillä. Kulttuurieroista voi olla tietoinen, mutta tämä tietoisuus ei saa vaikuttaa haastatteluun. Koska yhtenä tutkimuskysymyksenä oli omalle kulttuuri-identiteetille annettu merkitykset, myös valta määritellä ”oma” kulttuuri oli tutkimuksessa puhtaasti haastateltavalla. Lähdin haastatteluihin avoimin mielin, tietoisena siitä, etten välttämättä tiedä haastateltavien kulttuurista yhtään mitään.

Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Yhtä lukuun ottamatta haastattelut käytiin haastateltavien työpaikalla. Päiväkotiympäristö kuului aineistossa hälinänä ja lyhyinä keskeytyksinä, mutta haastattelutilanteet olivat kuitenkin rauhallisia. Haastattelut kestivät noin puolesta tunnista reiluun tuntiin. Koin, että haastattelut olivat melko luontevia alun pienen jäykkyyden jälkeen, ja että haastateltavat kertoivat minulle ajatuksistaan avoimesti. Vaikka olen syntyperäinen suomalainen, myös suomalaisista ja suomalaisuudesta uskallettiin esittää haastatteluissa kriittisiä ajatuksia. Minusta ei tuntunut, että haastateltavat olisivat halunneet myötäillä ajatuksiani. Haastattelussa on myös aina se riski, että tutkittavasta ilmiöstä halutaan antaa todellisuutta parempi kuva, tässä tutkimuksessa esimerkiksi omasta kasvattajuudesta tai lapsiryhmän monikulttuurisuudesta. Tuloksissa esitellään tulkinta haastattelutilanteessa esitettyjen käsitysten pohjalta, eikä lähdetä spekuloidaan sitä, ajatellaanko haastattelutilanteen ulkopuolella toisella tavalla. Haastattelun ulkopuolella ajateltua on tutkijan mahdollon tietää.

5.6 Aineiston analyysi

Haastatteluaineisto litteroitiin sanojen tarkkuudella. Puheen sanattomat piirteet, kuten äännähdykset, tauot, äänenpainot tai ilmeet eivät tässä tutkimuksessa olleet relevantteja. Haastateltavat eivät vastanneet äidinkielellään, ja tällaisessa tapauksessa tutkija ei voi suhtautua haastateltavan puheessa oleviin non-verbaalisiin piirteisiin samalla tavalla kuin omalla äidinkielellään vastaavan haastateltavan puheeseen.

Osa haastattelukysymyksistäni liittyi vain yhteen tutkimuskysymykseen, mutta useimmat niistä eivät olleet näin yksiselitteisiä. Aloitin analyysini jaotteleamalla haastatteluvastauksia tai osia niistä neljään luokkaan: kulttuuri-identiteettiin, kulttuurienvälisyyteen, kulttuurienväliseen kompetenssiin ja kulttuurienväliseen oppimiseen. Jaottelu ei ollut yksinkertaista, sillä monet ilmaisuista sopivat suoraan tai epäsuorasti moneen pääteemaan. Tämä toisaalta osoitti sen, miten käsitykset kulttuurista, identiteetistä ja kulttuurienvälisyydestä nivoutuvat toisiinsa, ja oikeastaan puhutaan samoista asioista vain hieman eri näkökulmasta katsottuna. Nivoutuneisuuden ymmärtäminen edellytti koko litteroidun tekstin lukemista moneen kertaan, tekstin ymmärtämistä kokonaisuutena eikä vain erilaisen käsitysten kirjona.

Tarkoitukseni oli pyrkiä mahdollisimman aineistolähtöiseen analyysiin. Aineistolähtöinen analyysi voidaan nähdä kolmevaiheisena prosessina, jossa aineisto ensin pelkistetään, pelkistetyt ilmaisut ryhmitellään tai teemoitellaan ja lopuksi luodaan teoreettisia käsitteitä (Miles & Huberman 1994). Aineistoa pelkistäessäni jätin aluksi analyysistä pois kokonaan sellaiset ilmaisut, jotka eivät liittyneet tutkimuskysymyksiin. Tällaisia olivat muun muassa haastateltavien ajatukset maahanmuuttopolitiikasta tai suomalaisesta korkeakoulutuksesta. Analyysiyksikkönäni olivat ajatuskokonaisuudet, jotka vaihtelivat lauseen osista moniin lauseisiin. Tiivistin nämä ajatuskokonaisuudet muutaman sanan lauseisiin, joissa kävi ilmi keskeinen idea ajatuskokonaisuudesta. Esimerkkinä varhaiskasvatuksen kulttuurienvälisyyteen liittyvästä ajatuskokonaisuuden pelkistämisestä:

Esimerkiks, vaikka se riippuu, ketkä ovat semmosista maista Afrikasta missä on paljon autokratiaa, tai sitten vaikka muslimiuskoa, missä miehellä on tärkeä rooli rooli ku naisella, missä opettajalla täytyy olla niinku ankara ja kurinpito. Sitä heti niinku näkee, että hän vaatii mun mielestä pieneltä lapselta niinku liian paljon. Joten hän sitten niinku paneutuu joihin eri asioita ja näkee eri tavalla eri tavalla tiettyjä asioita kyllä. Että heidän kulttuuri vaikuttaa siihen. Mutta uskoisin senkin, että jos he olisivat täällä olleet vähän pidemmän, että sitten se muuttus. Mutta se riippuu, se voi olla myös, ettei oo ollenkaan. Mutta oon sitä huomannu, että oon ollu kyllä suomalaisten työntekijöiden kanssa, täytyy sanoa, aina asioista samaa mieltä. Mutta muista maista, just en tarkota Eurooppaa, vaan Euroopan ulkopuolelta kauempaa tulleita ihmisiä, että olin [epäselvää] eri mieltä. (H6)

Pelkistetyt ilmaukset

- ➔ Euroopan ulkopuolelta tulleiden erilainen kulttuuri
- ➔ Kulttuurin vaikutus kasvatuskäsitteisiin
- ➔ Kasvatuskäsitteiden muuttuminen uudessa ympäristössä

Pelkistetyistä ilmauksista muodostin alakategorioita ja edelleen yläkategorioita. Esimerkki tästä prosessista:

Pelkistetyt ilmaukset:

- ➔ Kulttuurin vaikutus kasvatuskäsityksiin
- ➔ Kasvatuskäsitysten muuttuminen uudessa ympäristössä

Alakategoria:

Erilaiset kasvatuskäsitykset työyhteisössä

Yläkategoria:

Kulttuurienvälisyys työyhteisössä

Pelkistetyt ilmaukset (eri ajatuskokonaisuudesta):

- ➔ Kasvattajien kulttuuritaustalla ei merkitystä
- ➔ Osaaminen ratkaisee

Alakategoria:

Kasvattajan kulttuuritausta ja ammattitaito

Yläkategoria:

Kulttuurienvälisyys työyhteisössä

Yläkategoriat olivat aineiston analyysistä muodostuneita tärkeimpiä teemoja. Esimerkeistä näkyy analyysini aineistolähtöisyys. En väitä analyysini olevan puhtaan aineistolähtöistä, sillä tutkimuksen teoreettinen viitekehys ohjasi jollain tasolla kuitenkin analyysin vaiheita. Selkeimmin teoriasidonnaisuus tulee esiin tulosten raportoinnissa, sillä peilaan saamiani tuloksia aiheesta jo tiedettyyn. Joihinkin tutkimuskysymyksiin liittyvien ilmaisujen analyysissä selkeä teoriasidonnaisuus osoittautui perustelluksi: esimerkiksi kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien ilmaisujen analyysin aloitin aineistolähtöisesti, mutta pian huomasin, että yläkategoriat alkoivat kovasti muistuttaa Jokikokon (2002) interkulttuurisen kompetenssin neljää ulottuvuutta. Samanlainen prosessi tapahtui

kulttuurienvälisen oppimisen kanssa. Tarkoitus ei näidenkään kohdalla ei kuitenkaan ollut testata teorian paikkansapitävyyttä, vaan teoria auttoi yläkategorioiden nimeämisessä.

Tutkimuskysymyksistä ensimmäinen toimi luontevasti kulttuuri-identiteettiin liittyvien vastausten analysoinnin pohjana. Ensimmäiseksi etsin merkityksiä, selityksiä tai kuvailuja, joita annettiin kulttuurille ja edelleen kulttuuri-identiteetille. Toiseksi etsin selityksiä kulttuurin ja kulttuuri-identiteetin suhteesta ammatti-identiteettiin. Analyysin edetessä esiin nousi kolme teemaa: 1) oma kulttuuri-identiteetti itse määriteltynä, 2) oma kulttuuri-identiteetti muiden silmin ja 3) oma tausta ammatti-identiteetissä. Päädyin tuloksissa esittelemään kaksi ensimmäistä yhdessä kulttuurin määritelmien kanssa ja viimeisenä mainitun erillään, koska mielestäni ammatti-identiteettiä koskevat pohdinnat ansaitsivat tulla esitellyiksi omana lukunaan.

Varhaiskasvatuksen kulttuurienvälisyyteen erotin kaikki ne ilmaisut, jotka eivät liittyneet vastaajan identiteettiin tai käsityksiin kulttuurienvälisestä kompetenssista, vaan ennemmin vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa varhaiskasvatuksen arjessa. Varhaiskasvatustyön kulttuurienvälisyyteen liittyvien ilmaisujen kohdalla teemoittelua ohjasi jo haastattelukysymyksissä läsnä ollut kulttuurienvälisyyden kolme ulottuvuutta: kulttuurienvälisyys työyhteisössä, kulttuurienvälisyyskasvatus lapsiryhmässä sekä ammattikasvattajien ja perheiden välinen kulttuurienvälisyys.

Kulttuurienvälisen kompetenssin analyysissa käytin joidenkin alakategorioiden nimeämisessä apuna Jokikokon (2002) esittelemiä ulottuvuuksia; tietoisuus, asenteet, taidot ja toiminta. Vastausten perusteella lisäsin sinne ominaisuuksia. Nämä kuuluivat kulttuurienvälisen kohtaamisen valmiudet - yläkategoriaan. Muita yläkategorioita olivat elämäkokemukset ja jaetut kokemukset sekä kulttuurienvälinen oppiminen. Oppimisen alakategorioita olivat oppiminen kasvuna, oppiminen uutena tietona ja oppimistilanteet.

6 TULOKSET

6.1 Käsitykset kulttuurista ja kulttuuri-identiteetille annetut merkitykset

Kulttuuri-identiteetti on monitahoinen, kontekstisidonnainen ja alati muuttuva yksilön käsitys hänen kiinnittymisestään kulttuuriin yhteisöihin. Kulttuuri-identiteetin kompleksisuus näkyi vahvasti myös tämän tutkimuksen aineiston analyysin tuloksissa. Kulttuuri-identiteetille lienee yhtä monta määritelmää kuin on sen määrittelijää. Kyse on aina yksilöllisestä käsityksestä, johon vaikuttavat sellaiset asiat kuten perhetausta, koulutus, ikä tai sukupuoli. Tulokset ovat hyvin samankaltaisia kuin Hollidayn (2010) tutkimuksessa kulttuuri-identiteetin kompleksisuudesta, mutta oman leimansa siihen tuovat Suomi ja suomalainen kulttuuri sekä varhaiskasvatuksen ammattilaisuus.

Haastatellut määrittelivät kulttuurin erityisesti kansallisuuden kautta, oli kansallisuus sitten itseä määrittävä asia tai ei. Entisen kotimaan kansallinen kulttuuri voitiin nähdä osana omaa menneisyyttä, ja kyseisestä kulttuurista ollaan ylpeitä. Kulttuuri koettiin ulkoisena asiana, joka vaikuttaa siihen, kuka on, muttei siihen, millainen on ihmisenä. Toisaalta entisestä kotimaasta puhuttiin omina juurina, joista oltiin paitsi ylpeitä, mutta nähtiin oleellisena osana itseä myös nykyään. Kulttuuri kansallisuutena oli myös jotain, joka tuotti toiseutta, ja tästä syystä sitä ei haluttu tuoda erityisesti esiin.

Mä nautin tosi paljon noista pienistä kulttuuriin liittyvistä jutuista, mut mä henkilökohtaisesti uskon, että se kulttuuri missä mä asuin vaikuttaa muhun, mä en usko että se on... se oon minä.
(H7)

Kun mä tässä vaiheessa kun mä oon asunut niin pitkään täällä, niin mä en halua niinkun korostaa ... erikoisesti, että mä oon erilainen. Mä oon vähän ehkä semmoinen ulkomaalainen, joka ei halua nyt olla ulkomaalainen. Että mä haluan olla joku osa tästä yhteiskunta, ettei mitään semmonen titteli eikä mitään. Semmosta lappuu. Tottakai mulla on semmosta kulttuuriero kans ehkä. Ja kyllä. Mutta joo, mä olen semmonen että mä halua olla semmonen erikoinen, vaikka mä olen. (H3)

Holliday (2010) pyrki tutkimuksessaan löytämään vastauksia ensinnäkin siihen, mitkä olivat haastateltavien mielestä heidän kulttuuri-identiteettinsä tärkeimpiä piirteitä ja toiseksi, mikä rooli kansallisuudella on kulttuuri-identiteetissä. Myös Hollidayn tutkimukseen haastatellut näkivät kansallisuuden tärkeänä, mutta ulkoisena kategoriana, joka saattaa olla ristiriidassa muiden henkilökoh- taisempien kulttuuriin liittyvien käsitysten kanssa. Käsitykset kansallisuuden tärkeydestä vaihteli- vat: kansallisuus nähtiin menneisyyteen liittyvänä taustatekijänä, ”omina juurina” tai ristiriitoja tuot- tavana tekijänä kulttuuristen odotusten ja omien arvojen välillä. Kansallisuuden lisäksi kulttuuri määriteltiin muina yhteisinä, uskontona, sukujuurina, erilaisten kulttuurien yhdistymisenä ja pääl- lekkäisyytenä sekä kielenä ja materiana.

Yksi tapa, jolla haastatellut tässä tutkimuksessa määrittelivät (kansallista) kulttuuria oli rajata se perinteisiin ja konkreettisiin, näkyviin asioihin. Tällainen käsitys korosti kulttuurista nauttimista. Yhteiskuntaan integroituminen tarkoitti tällöin uuden kulttuurin asioiden ottamista osaksi omaa elä- mäntapaa, eikä uuteen kulttuuriin sopeutuminen ei edellyttä muuttumista ihmisenä. Kulttuuriksi näh- tiin muun muassa arkkitehtuuri, musiikki, suositut urheilulajit, juhlaperinteet, pukeutuminen tai pe- rinneruoat. Tähän käsitykseen suomalaisesta kulttuurista liittyi läheisesti myös käsitys monikulttuu- risten arvojen olemassaolosta. Olemme kaikki ihmisiä, eikä kansallinen kulttuuri ole relevanttia ih- misten välisessä vuorovaikutuksessa. Kulttuuri on hauskaa, mutta yksinkertaistettua.

Toisaalta kulttuuri nähtiin myös tietynlaisina arvoina ja ajattelutapoina. *Suomalaiset arvot* oli käsite, joka nousi usein esiin aineistossa. *Suomalaistumisesta* ja *suomalaiseksi tulemisesta* puhuttiin erityisesti silloin, jos entisen kotimaan kulttuuri oli haastateltavan mielestä hyvin erilainen kuin suo- malainen kulttuuri. Suomalaisuuteen liitetty arvomaailma oli täällä asuessa ja eläessä muuttunut osaksi omaa arvomaailmaa. Suomalaisen kulttuurin vaikutuksesta minäkuvan ja ajattelutapojen muutokseen puhuttiin silloinkin, kun entisen kotimaan kulttuuri koettiin melko samanlaiseksi kuin suomalainen. Suomalaistuminen oli voimakkainta niillä, jotka olivat muuttaneet Suomeen lapsina, aikuisena maahan muuttaneet puhuivat enemmän vaikutuksesta. Toisaalta suomalainen arvomaai- lma saatettiin kokea olevan jo alun perin olevan lähellä omaa, ja omista arvoista poikkeavista käsi- tyksistä oltiin tietoisia jo entisessä kotimaassa. Suomalaistuminen nähtiin pääasiassa positiivisena, luonnollisenakin. Suomessa asuminen oli vahvistanut näitä asioita, ja tukenut henkilön tulemista ”omaksi itsekseen”. Entisen kotimaan kulttuuri on jollain tapaa aina osa omaa itseä, mutta Suomessa asuminen ja erilaisten ihmisten kohtaaminen muokkaa jatkuvasti omaa minäkuvaa.

Äidinkieli ja suomen kieli mainittiin myös tärkeinä osina kulttuurista identiteettiä. Kielen avulla yksilö rakentaa vuorovaikutustaan, kytkeytyy ryhmään ja samalla kulttuuriin. Kieli ja kom- munikaatio on kulttuurinen tapa ilmaista ajatuksiaan ja itseään, joten kulttuuriset tavat ja arvot kiin-

nittyvät kieleen ja kommunikaatioon automaattisesti. (Paavola 2007, 34–35.) Oman äidinkielen merkitys kuitenkin vain mainittiin, eikä merkitystä analysoitu sen syvällisemmin. Suomen kielen haastatellut nostivat esiin sekä ulkopuolisuuden tunnetta tuottavana että integraatiota edistävänä tekijänä. Erityisesti maahan muuttaessa suomen kieli tuotti haasteita arkisessa elämässä ja kielitaidon karttuminen vahvasti Suomeen kuulumisen tunnetta. Abramovan (2013) tutkimat venäjänkieliset maahanmuuttajaopettajat olivat kokeneet vaikeuksia ymmärtää englannin kielen kulttuurisia merkityksiä ja huumoria, mutta kielellisistä vaikeuksista huolimatta he suhtautuivat päättäväisesti ja positiivisesti kielitaidon parantamiseen. Samanlainen asenne oli kuultavissa, kun tähän tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat puhuivat omasta kokemuksestaan Suomeen tulosta ja suomen kielen oppimisesta.

Mä oon sanonut kun mä tulín tänne Suomeen mä en osannut yhtään suomea. Vaikka englantia puhuin hyvin ja kaikkea, mutta ei välttämättä riittä arkielämään. Sitten tuo, silloin oli, mun mieheni ehkä auttoi eka päivä ... Mutta kaikki muut mä oon tehnyt ihan. Hän sanoi että sun täytyy vaan mennä ja asioida asiat, jotta sinä opit sitten tekemään. Ja sitten mä oon niinkun pikkuhiljaa. ... Mä oon semmoinen sinnikäs joka yritän kaikenlaista ja vielä jaksan opiskella ja kehittää itsessään ja kaikkee. (H3)

Aluksi oli aika heikkoo, ei ollu rohkeutta puhua mut sitten jossain välissä mä sanoin että ..., en välitä yhtään, mä puhun vaan. Se mikä tulee suusta, tulee. Mä tiedän että mä teen virheitä, mutta tää suomen kieli on välillä niin vaikeeta, että virheitä sattuu. Mutta se etten mä välitä enää, mä vaan puhun sen mitä mä osaan ja välillä mun pitää välillä selittää jonkun asian monilla sanoilla, mutta mua ei haittaa yhtään jos muut ei haittaa. (H1)

Kulttuuri nähtiin myös vuorovaikutukseen liittyvinä eroina. Erityisesti koskettaminen ja oman tilan tarve mainittiin asioina, joihin Suomessa suhtaudutaan eri tavalla kuin synnyinmaassa. Oman tilan tarve oli paitsi fyysistä, myös henkistä: suomalaisessa kulttuurissa ei ”tiedetä kaikkea kaikkien asioista”. Haastatelluista tuntui, että Suomessa ei myöskään koeta katsekontaktin välttelyä tai tervehtimättä jättämistä niin epäkohteliaana kuin monissa muissa maissa, tai ainakin se on täällä yleisempää. Myös ammatillisten roolien rajat vuorovaikutuksessa oli havaittu.

...meillä oli vasukeskustelu ja äiti itki. ... Kun hän itki, kaikki olivat niin vaivautuneita, he istuivat. Minä vain puhuin hänelle ja yritin lohduttaa häntä. Niin siinä huomasin. Mut mielestäni mä tein oikein. Jotenkin mulle oli vähän outoa, että kun hän itki, kaikki vain katsoivat häntä ja seurasivat sitä tilannetta että. Mä kysyinkin mun mieheltä teinkö mä oikein. Jos ihmisen itkee, onko se jotenkin, ei Suomessa mennä sitä lohduttamaan ja halaamaan. (H5)

Erityisesti länsimaista muuttaneiden puheesta oli havaittavissa ajatuksia kosmopoliitista identiteettistä, joka oli jotain kansallista identiteettiä kansainvälisempää. Ulkomailla asuminen ja kansainväliset kokemukset toivat lisää näkökulmia ja rakensivat siltoja eri maista lähtöisin olevien ihmisten välille. Toisaalta, esimerkkinä erilaisuudesta käytettiin erityisesti muslimeja. Kosmopoliitin identiteetin sijaan voisi puhua ennemmin länsimaisesta identiteetistä. Myös ne, jotka olivat itse lähtöisin länsimaiden ulkopuolelta, tuntuivat näkevän länsimaisen kulttuurin melko yhtenäisenä.

Kansallisuuden ja arvojen lisäksi kulttuurisen kiinnittymisen kohteita haastatelluilla olivat lisäksi uskonto ja perhe. Samaan uskontokuntaan kuuluminen ja vanhemmuus olivat mikrokulttuureja, joita jaettiin perheiden kanssa. Aineistossa mainittiin myös urheilulajit, jalkapallo ja jääkiekko, kansallisen kulttuurin ylittävinä mikrokulttuureina. Haastatellut määrittelevät identiteettiään lisäksi erityisesti nykyisen ammatin kautta, mutta siihen liitettiin myös luonteenpiirteet, perhesuhteet, ikä, sukupuoli ja Suomessa asuttujen vuosien määrä.

Kulttuuri-identiteetti nähtiin alati muuttuvana ja kontekstisidonnaisena. Maahanmuuttajuus korostuu Suomessa joissain tilanteissa, kun taas entisessä kotimaassa vieraillessa muilta sai palautetta omasta suomalaisuudesta. Oma suomalaisuus oli siis paitsi oma, myös läheisten ihmisten tekemä havainto. Maahanmuuttajuus ei ollut merkittävä asia työyhteisön jäsenyydessä, mutta se oli noussut esiin satunnaisesti vuorovaikutustilanteissa ja erityisesti vapaa-ajalla.

6.2 Maahanmuuttaja varhaiskasvattajana

Haastatellut toivat jonkin verran työhön kulttuurin materiaalisia asioita, kuten kertoivat lapsille, millaista ruokaa entisessä kotimaassa syödään juhlapyhinä tai millaisilla leluilla on itse lapsena leikitty. Kulttuurin materiaaliset asiat olivat esillä erityisesti teemapäivinä. Haastatellut olivat kertoneet lapsille ja vanhemmille avoimesti, mistä ovat kotoisin, ja heidän taustaansa suhtauduttiin pääsääntöisesti myönteisesti. Haastatellut eivät kuitenkaan kokeneet, että entinen kotimaa juurikaan vaikuttaa siihen, millaisia he ovat varhaiskasvattajina. Suomalaisen varhaiskasvatuksen arvot ja tavat sekä oma henkilökohtainen arvomaailma vaikuttivat tähän huomattavasti entisen kotimaan kansallista

kulttuuria enemmän. Niemisen (2010, 167) tutkimat sairaanhoitajat pyrkivät myös tulemaan nähdyiksi ensisijaisesti sairaanhoitajina suomalaisten kollegojensa tavoin. Sairaanhoitajan ammatissa universaaleiksi koetut hoitotyön perusteet ja näkemykset potilaasta työn kohteena ylittävät kulttuurierot ja tarjoavat vahvan kiinnittymismahdollisuuden myös kulttuuristen luokitusten keskellä. Samalla tavalla varhaiskasvatuksessa voidaan nähdä universaalisti työntekijöiden olevan lapsia varten ja ammattitaitoinen työntekijä määritellään erityisesti hänen suhteestaan lapsiin.

Oma äidinkieli oli tärkeimpiä ja konkreettisimpia asioita, joita työhön tuotiin ”omasta kulttuurista”. Kaikki eivät olleet pystyneet omaa äidinkieltä hyödyntämään, mutta ne jotka olivat, mainitsivat kielitaidon hyödyntämisen arvokkaana osana omaa ammatillista identiteettiään. Omasta äidinkielestä oli ollut hyötyä samaa kieltä puhuvan lapsen sopeutumisessa ja tukemisessa, varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluiden tulkkauksissa sekä lapsen äidinkielen taitotason testaamisessa. Ne, jotka eivät olleet käyttäneet työssä äidinkieltään halusivat sitä hyödyntää, kunhan sopiva tilaisuus tulisi. Joitain haastateltavia oli erityisesti pyydetty käyttämään äidinkieltään suomen rinnalla, jotta lapset oppisivat arjessa myös toista kieltä. Eri kielten näkymiseen varhaiskasvatuksen arjessa suhtaudutaan nykyisin positiivisesti ja siihen jopa kannustetaan. Vaikka varhaiskasvatuksessa ei vielä järjestetä oman äidinkielen opetusta, lapsille järjestetään mahdollisuuksien mukaan tilaisuuksia käyttää ja omaksua omaa äidinkieltään (Opetushallitus 2016, 36).

Suomen kieleen työkielenä suhtauduttiin pääsääntöisesti positiivisesti, mutta se saatettiin kokea myös raskaaksi, ”tuplatyönä”. Aina itseä ei ollut voitu ilmaista täydellisesti, mutta ymmärretyksi tulemisen ongelmia eivät haastatellut olleet työpaikalla kokeneet. Haastatellut nostivat kyllä suomen kielen oppimisen tärkeänä asiana yhteiskuntaan sopeutumista edistävänä asiana, mutta toisin kuin Islannissa työskentelevät maahanmuuttajaopettajat (Lefever, Berman, Guðjónsdóttir & Gísladóttir 2014), haastatellut eivät erityisesti korostaneet suomen kielen taitoa osana omaa ammatti-identiteettiään. Myöskään suomen kielen taitotaso ei ilmeisesti ollut vaikuttanut siihen, miten heidät hyväksyttiin ammattinsa edustajana, vaan osaaminen näytettiin käytännössä. Esiin nostettiin toisaalta myös se näkökulma, että erityisesti englannin käyttö työkielenä voisi nopeuttaa maahanmuuttajien työllistymistä ja sopeutumista työyhteisöön.

Toinen merkittävä asia, joita tuotiin mukana entisestä kotimaasta, oli kyky vertailla ja laittaa asioita perspektiiviin. Suomalaista kasvatuskulttuuria oli helppo arvioida, kun on jotain toisenlaista, johon verrata. Vertailu saattoi olla omaa sisäistä reflektiota, keskustelua työkavereiden kanssa tai jopa selkeä ammatti-identiteettiin vaikuttava tekijä.

No verrattuna mun lapsuuteen niin totta kai teen työni niin hyvin ja keskityn lasten hoitoon ja olen niinkun läsnä ja. ... Itse olen ollut päiväkodissa [entisessä kotimaassa] missä ... lapsi siinä itkee välillä ei siellä oo sen kummempaa niinkun hoitoo. ... Haluan tehdä paremmin kuin miten siellä tehdään. (H4)

No ihmisenä mä tunnen että ehkä hyötyä on sillä tavalla, että sä näet niinku asioita monesta eri näkökulmasta ja sit sä pystyt niinku vertailee. Että miten tehtiin niinku aikaisemmin, mitä on täällä tehty ja mitä voitais nyt täällä tehdä eri tavalla, tai mitä on menneisyydessä tehty, ei ehkä niin hyvällä tavalla tai sitten taas tehty oikein hyvin tehty, tehdään täälläkin näin! (H6)

Entisen kotimaan kulttuurista tuotiin myös käytöstapoja ja kunnioitusta. Suomalainen lapsilähtöisyys oli mennyt välillä ”yli”, ja se näkyi joissain perheissä lapsikeskeisyytenä. Vanhempia kunnioitetaan monessa eri maassa eri tavalla kuin Suomessa, jossa korostetaan lapsen osallisuutta. Myös ammattikasvattajien kunnioittaminen nostettiin esiin melko merkittävänä erona. Maahanmuuttajaopettajat Koskinen-Sinisalon (2015) tutkimuksessa näkivät suomalaisessa peruskoulussa paljon hyvää, mutta joillakin heistä oli huoli siitä, että oppilailta ei vaadita tarpeeksi. Opettajan sekä oppilaan epämuodollista suhdetta pidettiin toisaalta hyvänä, toisaalta kaivattiin opettajalle selkeämpää auktoriteettiasemaa. Maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvattajat näkivät käyttävät tärkeinä monikulttuurisessa varhaiskasvatusyhteisössä, sillä niiden kautta on helppo osoittaa kunnioittavansa toista.

... mutta on ehkä [entisessä kotimaassa], ... enemmän on semmosta saksalaista kasvatusta tai semmosta, ... lasten tapaa, että käyttävät, ja tietyt asiat, että pitää kuunnella ja osata kuunnella ja olla. Että ei täydy niinku lasta jahtaa, että tuu nyt pukee, et kaikki tulee pukee. (H6)

Toisaalta suomalainen tasa-arvoajattelu nähtiin arvokkaana. Päiväkodissa kasvatetaan lapsia, ei tyttöjä ja poikia, ja kasvatuskumppanuuden idea korostaa vanhempien mahdollisuutta vaikuttaa, miten heidän lastaan päiväkodissa kasvatetaan. Joissain muissa maissa opettajan auktoriteettia ei kyseenalaisteta niin kuin täällä. Tasapainottelu perheiden toiveiden ja varhaiskasvatuksen tavoitteiden välillä nostettiin yhdeksi suomalaisen varhaiskasvatuksen piirteeksi. Tasa-arvon lisäksi myös lapsen osallisuus ja omatoimisuuteen kannustaminen nähtiin erityisenä piirteenä. Osallisuuden tukeminen nähtiin positiivisena, mutta omatoimisuutta tärkeänä tavoitteena kyseenalaistettiin hieman.

Joskus huomaa kun, joskus ehkä pitää vähän eri tavallakin toimia kuin mihin minä ole tottunut, mun filosofia mua ohjaa. Että kognitiiviset taidot on meillä tärkeämpiä ja sitten ehkä ... kulttuurissa ei odoteta, että lapsi olis niin itsenäinen että hänen pitää osata kaikki itse tehdä. (H5)

Suomalaisen varhaiskasvatuksen arvot ja tavat nähtiin itselle läheisinä, ja erot muiden länsimaiden kasvatustavoihin nähden pieninä. *Suomalainen tapa tehdä* oli oma tapa tehdä, lapsia katsottiin *suomalaisen linssin* läpi. Suomalaiseen varhaiskasvatusyhteisöön sopeutumista ei nähty vaikeana, sillä Suomessa asuessa oli joko kasvettu suomalaiseksi tai oma ajatusmaailma oli alun perin ollut lähellä suomalaista ajatusmaailmaa. Esiin nostettiin myös niin sanottuja monikulttuurisuusarvoja, joita ei nähty erityisesti suomalaisiksi. Nämä arvot olisivat itselle tärkeitä, asuisi missä maassa tahansa.

Koskinen-Sinisalonen (2015, 193) haastattelemat maahanmuuttajaopettajat olivat kohdanneet omakohtaisesti syrjintää tai rasismia. Syrjintäkokemukset liittyivät pääasiassa työelämään, työpaikan löytäminen nähtiin haasteelliseksi hakijan maahanmuuttajataustasta johtuen. Haastattelemistani varhaiskasvattajista vain yksi oli kokenut tullessaan syrjityksi työmarkkinoilla taustansa vuoksi. Muuten syrjinnän kokemuksia ei noussut aineistossa esiin. Äidinkielen ja muiden kielten osaaminen nähtiin myös tekijänä, joka paransi omia työllistymismahdollisuuksia.

Kokemus omasta erilaisuudesta johtui sekä muiden ihmisten palautteesta että omasta reflektiosta. Jos oli työyhteisönsä ainoa maahanmuuttaja, saattoi kokea olevansa *se erilainen* ja ajateltiin muiden maahanmuuttajien tuovan vertaistukea. Tällöin maahanmuuttajan tai ulkomaalaisen leima koettiin negatiivisena ja toiseutta tuottavana tekijänä. Toisaalta, kun korostettiin ammattitaitoa, omalla taustalla ei ollut merkitystä. Maahanmuuttajatausta koettiin myös positiivisena asiana ja vahvuutena omassa ammatissa.

6.3 Varhaiskasvatuksen kulttuurienvälisyys

6.3.1 Kulttuurienvälisyys työyhteisössä

Varhaiskasvatuksen monikulttuurisia työyhteisöjä tutkineiden Kuusiston, Kallioniemen ja Matilaisen (2014) tutkimusaineiston perusteella monikulttuurisuus nähdään suomalaisessa varhaiskasvatusyöyhteisössä melko kapeasti ja erityisesti katsomusten osalta usein negatiivien kautta. Päiväkodin monikulttuurisuutta ja moniuskontoisuutta sanotetaan usein ongelmakeskeisesti ”kielitaidon puutteen” tai uskonnollisten elämänvalintojen tuomien ”rajoitteiden” kautta. Maahanmuuttajataustaisen

työntekijän osaamisesta arvostetaan lähinnä kielitaitoa. Monikulttuurisuuden kunnioittaminen kuuluu ehkä päiväkodin tavoitteisiin, mutta ei aina välttämättä toteudu käytännössä. Omassa aineistossani monikulttuurisuus nähtiin ehkä paitsi laajemmin myös positiivisempana asiana. Haastatellut kokivat saavansa tuoda omaa kulttuuriaan (kansallista ja uskonnollista) työssään avoimesti esiin. Vaikka haastateltujen osaaminen korostui erityisesti äidinkielen hyödyntämisenä, myös kotimaan kulttuurin ja oman uskonnon tuntemusta oli voitu työssä hyödyntää. Oma tietämystä käytettiin silloin, kuin sen koettiin ”hyödyttävän ryhmää”, tai kun erilaiset kulttuurit tulivat ajankohtaiseksi, esimerkiksi teemapäivinä.

Haastateltavat Kuusiston, Kallioniemen ja Matilaisen tutkimuksessa sanoittivat suomalaisuutta homogeenisena ja suomalaisuuden sisäinen diversiteetti ja moniarvoisuus, erityisesti suomalaisten uskonnollisuus, jäi taustalle suhteessa toimintakulttuurin ”toiseuteen”. Joitakin yleistyksiä suomalaisuudesta oli myös omassa aineistossani.

Tota mä näen tässä että suomalaiset ei välttämättä osaa hirveen hyvin muita kulttuureja ja jos joku sanoo et jes, mähän tiedän kaiken tästä kulttuurista ei kuitenkaan osaa sitä, eikä osaa niinkun kuitenkaan hyödyntää sitä. (H2)

...jotenkin suomalainen työkulttuuri tai luteriusko et se on ... ykkösasia, että aamulla herätään ja mennään hampaat ristissä sinne töihin ja sitten raadetaan koko päivä ja sitten kotiin nukkumaan. Ja sitten viikonloppuna sitte ... juhliteräks, et nyt vasta se vapaa sit tuli! (H6)

Haastatellut tunnistivat myös suomalaisuuden sisäinen diversiteetin, sillä nähtiin, että persoonallisuus ja muut ihmisen henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat hänen rooliinsa ja käyttäytymiseensä työpaikalla. Suomalaista kulttuuria ei nähty yhtenä, kaikille suomalaisille samanlaisena. Esiin nostettiin myös sopeutuminen yhteisiin tapoihin. Tässä ei kyse ole kuitenkaan varsinaisesti sopeutumisesta ”suomalaiseen kulttuuriin” vaan sopeutumisesta kasvatukseen liittyvänä periaatteena. Yhteiset tavat tehdä ja tietyt rutiinit tekevät kasvatuksesta johdonmukaista, lisäävät lasten turvallisuudentunnetta ja parantavat kasvattajien toimimista tiiminä.

Yhteisten tapojen löytäminen kantasuomalaisten kanssa oli yleensä ollut helppoa. Ristiriitojen kantasuomalaisten kanssa koettiin johtuvan muista asioista kuin erilaisista kulttuureista. Persoonallisuus ja ikäero olivat asioita, jotka mainittiin aiheuttaneen yhteentörmäyksiä työyhteisössä. Kulttuurista johtuvat erot olivat kuitenkin selittävä tekijä silloin, kun yhteentörmäys oli tapahtunut toisen

maahanmuuttajan kanssa. Kokemukset kulttuurieroista työyhteisössä eivät olleet aina olleet myönteisiä. Myös monikulttuurisessa työyhteisössä on noudatettava suomalaisia kasvatuservoja, oli sitten kotoisin minkälaisesta kulttuurista tahansa.

Ja jopa Suomen kulttuurin sisällä, että niinku vanhempi sukupolvi ja nuorempi sukupolvi. Että ei välttämättä tarvi olla niinku eri kulttuurista niin sanotusti, että on niitä tilanteita tullut. Jatkuvasti tulee kun me ollaan ihmisiä ja eri taustoja. (H1)

... ketkä ovat semmosista maista Afrikasta missä on paljon autokratiaa, tai sitten vaikka muslimiuskoa, ... missä opettajalla täytyy olla ... ankara ja kurinpito. Sitä heti näkee, että hän vaatii mun mielestä pieneltä lapselta liian paljon. Joten hän sitten paneutuu joten eri asioita ja näkee eri tavalla eri tavalla tiettyjä asioita kyllä. Että heidän kulttuuri vaikuttaa siihen. Mutta oon sitä huomannu, että ... että olin kyllä suomalaisten työntekijöiden kanssa, täytyy sanoa, aina asioista samaa mieltä. Mutta muista maista, just en tarkota Eurooppaa, vaan Euroopan ulkopuolelta kauempaa tulleita ihmisiä, että olin ... eri mieltä. ... Joskus se ihmisen kouluttamattomuus myöskin vaikuttaa siihen. Että jos hän ei ole oppinut sitä, että pienten lasten niitä, ... mitä täytyy tiettyssä iässä niinku osata esimerkiksi. (H6)

Oman synnyinmaan kulttuuri näkyi työyhteisössä selvimmin epämuodollisissa keskusteluissa. Työkavereiden kanssa keskusteltiin pienistä kulttuurieroista tai erilaisista tavoista tehdä, yleensä kulttuurin stereotyyppisistä piirteistä. Kulttuurin tuntemus oli jäänyt työyhteisössä pinnalliseksi, työkaverit kysyivät muun muassa matkustusvinkkejä tai perinneruuan reseptiä. Haastatellut kokivat, että ammattitaitoisen työntekijän taustalla ei ollut merkitystä, mutta työyhteisössä oltiin kuitenkin kiinnostuneita eri kulttuurien perinteistä.

Haastatellut toivat esiin myös näkemystä, jonka mukaan eri kulttuureista tulevat varhaiskasvattajat rikastuttavat työyhteisön osaamista erityisesti erilaisten näkökulmien kautta. Eri maista tulevien työntekijöiden erilaisten näkökulmien koettiin tuovan sisältöä erityisesti varhaiskasvatuksen monikulttuurisuuskasvatukseen. Monikulttuurisessa työyhteisössä keskitytä yhtä herkästi vain suomalaisiin perinteisiin, vaan eri maiden tapoihin ja perinteisiin on helpompaa tutustua, kun työyhteisössä on joku, joka oikeasti tuntee maan kulttuuria. Monikulttuurinen työyhteisö vaikutti kuitenkin olevan ideaali tilanne, joka ei vielä ole monessakaan suomalaisessa päiväkodissa todellisuutta. Toisaalta, erilaiset taustat nähtiin irrelevanttina, ja henkilöiden ammattitaito nostettiin esiin asiana, joka oikeasti merkitsee. Haastatellut halusivat itse tulla nähdyiksi erityisesti ammattitaitonsa kautta, ja halusivat mahdollistaa sen myös muille maahanmuuttajataustaisille työntekijöille.

6.3.2 Kulttuurienvälisyys lapsiryhmässä

Lapsiryhmän kulttuurienvälisyydestä puhuttaessa monikulttuurisuus koettiin luonnolliseksi. Lapset olivat erilaisuutta kohdatessaan uteliaita, mutta hyväksyivät nopeasti uuden ihmisen ihmisenä. Lapset olivat saattaneet kommentoida haastateltujen erilaisuutta, kuten aksenttia tai keskivertosuomalaisesta poikkeavaa ulkonäköä lähinnä tutustumisen alkuvaiheessa. Jossain tapauksissa tällaisia kommentteja tuli myöhemminkin, mutta ne koettiin olevan vanhempien sanomisien toistamista, ei niinkään lasten omia asenteita. Haastateltujen lapsiryhmissä maahanmuuttajataustaisten lasten määrä ryhmässä vaihteli: joissain ryhmässä oli vain yksi maahanmuuttajataustainen lapsi, toisessa ryhmässä maahanmuuttajataustaisia lapsia oli yli puolet ryhmästä. Ne ryhmät, joissa maahanmuuttajataustaisia lapsia oli useampi, olivat aidosti monikulttuurisia; entisiä kotimaita oli laaja kirjo.

Lasten taustojen huomioiminen mainittiin tärkeänä asiana maahanmuuttajataustaisen lapsen aloittaessa suomalaisessa päivähoidossa, jotta vanhemmilla oli selvillä mitä päiväkodissa tapahtuu ja henkilökunta puolestaan tiesi vanhempien toiveet ja heidän kulttuurinsa tavat. Taustat nousivat esiin myös uskontoon liittyvissä asioissa, mutta lähinnä negaation kautta - mitä lapset eivät saaneet uskontonsa puitteissa tehdä. Lasten erilaiset taustat olivat ajankohtaisia myös teemapäivinä, jolloin käsiteltiin eri maiden, etnisten ryhmien tai uskontojen tapoja. Lasten erilaisuudesta tuli haastateltujen mielestä puhua avoimesti. Lasten osallisuutta ja oman kulttuuri-identiteetin rakentumista tuettiin kannustamalla lapsia kertomaan muille oman kulttuurinsa tavoista.

Esimerkiksi lapset on opettanut mulle tanssimaan heidän oma tanssi. Heille on tosi hauskaa että ne voi niinkun opettaa meille aikuiselle jotakin. Ja kieli, mä kuitenkin joskus kysyn että miten sanotaan tätä tai tätä teidän kielellä. (H3)

Lasten välisiä kulttuurieroja selitettiin osittain geneettisillä eroilla. Nämä selitykset olivat yllättävän yleistäviä, kun ajattelee miten vähän entisen kotimaan ajateltiin vaikuttavan omaan itseen. Toisaalta nämä näkemykset ajavat ehkä takaa sitä, että kulttuurieroja ei tule myöskään vähätellä. Perheen tavoilla ja arvoilla on lapsen voimakas vaikutus, ja välillä on järkevää huomioida myös lapsen kulttuuritausta ainakin osittain selittävänä tekijänä. Lapsen käyttäytymisen selittäminen on monen asian summa, ja joskus on ajateltava suomalaista normia laajemmin.

On semmoisia ryhmiä jossa on enemmän maahanmuuttajataustaisia lapsia kuin sitten suomalaisia. Se on vähän niinkun erinäköistä sitten kun, kun lapsi omalla niinkun geeneissä semmosta ulkomaalaista innostusta ja sitten suomalaiset istuu ja tottelee. Sitten ulkomaalaisille pitää monta kertaa sanoo. (H4)

On vaan temperamenttityyppi. Jos puhutaan niinku poikalapsesta sitten. Että liian nopeasti ruetaan osoittamaan sormella tai sitten laittamaan jonkinlaisia diagnooseja. Tavallinen suomalainen lapsi eroaa intialaisesta tai jostain, ihan niinku just se temperamentti. (H6)

Työyhteisön ja lapsiryhmän monet erilaiset kulttuurit tekevät monikulttuurisuuskasvatuksesta helpompaa, kun monikulttuurisuus on aidosti läsnä päivittäisessä vuorovaikutuksessa. Monikulttuurisuudesta puhutaan enemmän, kun se voidaan luontevasti nivota ryhmän toimintaan ja arkeen, eikä tarvitse pitää erityisiä globaaleja teemapäiviä.

... se ei vaikuta muhun, että suunnittelenko mä jotain toisella tavalla, mä en tekis sitä eri tavalla suomalaiselle lapselle tai lapselle joka on eri kulttuurista. Se ei vaikuta muhun etten mä olis ammattimainen tai että mä tekisin opetushetkestä jotenkin globaalia esimerkiksi. Mutta jos se tulee vastaan, niin ne erot on tosi hyvä juttu. (H7)

Jos ryhmässä on lapsia monista eri kulttuureista, kukaan ei ole ryhmässä ”se erilainen”, vaan kaikki ovat erilaisia omalla tavallaan. Erilaisuus tosin ei vaadi maahanmuuttajataustaa, vaan haastatellut pyrkivät tuomaan lapsille esiin sen, että erilaisuutta löytyy myös yhden kulttuurin sisältä. Lasten erilaiset taustat eivät juurikaan vaikuttaneet siihen, millaista toimintaa varhaiskasvattajat lapsille suunnittelivat, vaan toiminnan tavoitteet tulivat myös muualta kuin monikulttuurisuuden korostamisesta. Tärkeänä nähtiin, että taustasta riippumatta jokaisella lapsella on ”hyvä fiilis” omasta identiteetistään, kotimaastaan ja kulttuuristaan.

6.3.3 Kulttuurienvälisyys kasvatuskumppanuudessa

Perheiden suhtautuminen haastateltujen taustaan oli pääasiassa positiivista ja haastatellut olivat kohdanneet syrjintää tai ennakkoluuloja harvoin. Kuitenkin, mitä enemmän poikkesi ulkonäöltään tyyppisestä suomalaisesta, sitä enemmän joillain vanhemmilla oli ennakkoluuloja. Myös stereotypiat joistain kansallisuuksista tuottivat ennakkoluuloja. Maahanmuuttajataustainen saattaa siis tulla nähdyksi yhdenmukaistavien stereotyyppien läpi, taitojensa ja yksilöllisten ominaisuuksiensa sijaan.

Maahanmuuttajakategoriaan lukeutuminen näkyy konkreettisesti esimerkiksi maahanmuuttajataustaisen ammatillisen osaamisen kyseenalaistamisena. (ks. Nieminen 2010, 154–155.)

No aluks oli, et vanhemmat tietinkin epäröi et onks toi nyt ammattitaitoinen ja et onks toi nyt pätevä ja yleensä ettii sen, no nyt vähän karkeasti sanon, että suomalaisen hoitajan. Et sille sanoo sen asian mikä heitä vaivaa tai mikä kysymys heitä niinku askarruttaa. Et ei ne uskalla multa kysyä. (H2)

... tiettyjä ihmisiä jotka ovat ehkä tavannut vain yhden ... elämässään ja hän oli joku niinku joku vaikka juoppo tai varas. Että nyt kaikki ovat semmoisia sitten. Kyllä mäkin oon tommonen. Niinku varmaan jostain sen tutkinnonkin ostanut sitten. (H6)

Haastatellut eivät juurikaan kokeneet kohdanneensa varsinaista rasismia. Työpaikalla esiin tulleita itseensä kohdistuneita ennakkoluuloja selitettiin sekä kouluttamattomuudella, ennakkoluuloisuudella osana persoonaa sekä suomalaisuuteen kuuluvana (ks. Nieminen 2010, 158). Maahanmuuttajakategoriasta ulospääseminen ja tasavertainen yhteisön jäsenyys vaativat molemminpuolista tutustumista. Luottamuksen saavuttamisessa haastatellut mainitsivat tärkeimpänä resurssinaan ammatillisen osaamisen, hienovaraisen vuorovaikutuksen ja persoonallisuuden. Tällaiset ennakkoluulot olivat kuitenkin harvinaisia, ja vanhemmille oli tärkeintä, että oma lapsi voi hyvin. Palautetta ei siis juurikaan tullut varhaiskasvattajien taustoista, vaan sitä saatiin ennen kaikkea hyvin tehdystä työstä.

Siis että joskuskin huomaa, joku mua vähän kohtelee. Mutta kun mä juttelen muiden kanssa, sehän käy ilmi, että se on ihminen vain sellanen, hän kohtelee kaikkia. Mut mä helposti näen, että minä olen. Mutta nyt mä osaan tavallaan tietää, et se ei kohdistu minuun, se on ihminen, hän kohtelee kaikkia samalla tavalla yleisesti. (H5)

Mä oon antanut niiden niinku omaan tahtiin tutustuu minuun, kaukaa. Ja sitten mäkin oon ihan vaan menny juttelee, siitä lapsen päivästä esimerkiksi ja sitten tämmösisistä. (H2)

Vanhemmat pyrkivät luomaan yhteistä maaperää keskustelemalla joistain kulttuuriin kuuluvista stereotyyppisistä asioista, kuten suosituista urheilulajeista, tyypillisestä säästä tai perinneruista. Toisen maan kulttuurin näkyvät, yleisesti tunnetut asiat ovat helppo lähtökohta keskustelulle, kun ei vielä tunne toista ihmistä. Tarkoitus keskustelun taustalla on varmasti vilpiton halu tutustua

lapsensa kanssa toimivaan työntekijään, mutta näissä keskusteluissa saattaa tahattomasti pitää yllä kulttuurisia stereotypioita. Toisaalta, tällaisista keskusteluista voidaan myös löytää yhteisiä mikrokulttuureja.

Kulttuurienvälisyys kasvatuskumppanuudessa nähtiin erityisesti länsimaalaisten ja muualta, kauempaa tulleiden välisenä. ”Kauempaa” usein viittasi Afrikan ja Aasian maista tulleisiin, erityisesti muslimeihin. *Muslimi* saa Suomessa usein marginalisoivia merkityksiä: suomalaisessa kulttuurisessa järjestyksessä muslimi määrittyy lähtökohtaisesti vieraaksi, muualta tulleeeksi (Huttunen 2004, 152). Tällaista marginalisoivaa puhetta oli myös haastateltujen puheessa. Länsimaalaisia perheitä ei mainittu aineistossa kulttuurienvälisyydestä puhuttaessa kertaakaan. Kulttuurienvälisyys nähtiin tapahtumana, jossa edistettiin (pakolaistaustaisten) maahanmuuttajien sopeutumista suomalaiseen (kasvatus)kulttuuriin. Itse niin sanottujen länsimaiden ulkopuolelta muuttaneet näkivät oman entisen kotimaansa kasvatuskulttuurin erilaisuuden selkeämmin, ja heidän puheessaan korostui kulttuuritulkkina toimimisen rooli. Eri kulttuureista johtuvat esimerkkitilanteet ristiriidoista henkilökunnan ja perheiden välillä liittyivät erilaisiin käsityksiin naisten ja miesten rooleista sekä kasvatuksesta. Samasta kulttuurista tulevat maahanmuuttajat ovat arvokkaita kulttuuritulkkeja näissä tilanteissa.

... No minä menin sanomaan, niin se mies huutaa mulle, että älä valehtele mulle. ... Niin se mies ei halua että, kun on arabilainen mies, hän ei halua että nainen korottaa ääntään tai sanoo vastaan. Ja vieressä hänen vaimonsa, oli ihan hiljaa, ei sanonut mitään. (H4)

Mä joudun joskus selittämäänkin. ... esimerkiksi jos otetaan ... yhteisö, siellä ei paljon anneta tukea lapselle, ja tuen antaminen, ei haluta lasta leimata esimerkiksi. Ja moni vanhempi kieltäytyy esimerkiksi kun jos kuntoutussuunnitelmaa käytän. Ja yksi äitikin on sanonut, että mä en halua mitään toimintaterapiaa. Minkä takia? Koska lapsi leimautuu siitä. ... Eliikkä suomalaisen työntekijän on vaikea sitä ymmärtää, mutta sitten minä ymmärrän että minkä takia ei haluta tukea.. (H5)

Vuorovaikutuksessa huoltajien kanssa ja erilaisten kulttuurien kohdatessa näissä tilanteissa maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvattajat tasapainottelevat suomalaisen varhaiskasvattajan ja synnyinmaahansa liittyvien identiteettien välillä. Haastatellut jakoivat suomalaisen tai länsimaisen arvomaailman, mutta osasivat sensitiivisesti lukea myös entiseen kotimaahan liittyviä kulttuurisia piirteitä.

Vanhemmat ei niinku ymmärrä tätä koulumaailmaa, kun ne ei oo kuitenkaan opiskellut täällä. ... Niin siinä tapahtuu se yhteentörmäys. Ja kun itte oon kato maahanmuuttajataustainen ja samasta vaikka uskontokunnastakin niin mä tiedän mitä täällä kulttuurissa, mitä vanhemmat ajattelee, ja mitä koulussa on, ja mä pystyn helposti tiäkkö tulee vanhempien kanssa juttuun ja sit lasten kanssa juttuun ja tulee semmoinen yhteinen sävel. (H2)

6.4 Käsitykset kulttuurienvälisestä kompetenssista

Kulttuurienvälisen kohtaamisen valmiuksissa oli aineistosta löydettävissä Jokikokon (2002) interkulttuurisen kompetenssin neljä ulottuvuutta; asenteet, tietoisuus, taidot ja toiminta. Tietoisuudesta nostettiin erityisesti sen ymmärtäminen, että muissa kulttuureissa on asioita, joista ei voi tai haluta puhua, sekä tietoisuus siitä, että myös kulttuurin sisällä on eroja.

...ja myös ymmärtää se että on sellasia kysymyksiä joita ei pitäis niin paljon kysyä. Jos joku on eri kulttuurista mikä on vaikka sodan repimä, sun varmaan pitäis välttää kysymyksiä, joissa kysytään liikaa. (H7)

Tiedän, kun kyse esimerkiksi muslimikulttuurista, tietyt säännöt siinä on olemassa, hyvä niitä ottaa huomioon että. Ei tarvitse mennä ihan ärsyttämään, jos tietää että miestä ei kätellä tai jotain tämän tyyppistä. (H5)

Että ihmisillä on niin kapea käsitys, että jos on muslimi niin silloin hän on vaan muslimi, joka paikassa samalla tavalla. Ei se oo ollenkaan näin. (H6)

Asenteet koettiin kaikkein tärkeimpänä ulottuvuutena ja asenteista esiin nousi useimmin suvaitsevuus, toisen kohtaaminen ihmisenä, kunnioittaminen ja avoimuus. Toiminta liittyi ennen kaikkea käytöstapoihin; koskettamiseen, hymyihin ja muuhun kehonkieleen, jolla ilmaista hyväksyvänsä toisen ihmisen.

No se ymmärrys että me ollaan erilaisia, mutta olemme ihmisiä. Pitää olla avoin ja lähtee siitä pisteestä että sinulla on hyviä ideoita, koska sinä olet.. Ja miten sä täydennät sen lauseen, voi olla että sä oot tuolta maasta, sä teet tämmöstä koulutusta tai sä oot työskennelly siellä tai tuolla. Että jos me lähdemme johonkin töihin tai työympäristöön sillä ajatuksella, että minä

olen oikeassa, sinä olet väärässä, sitten siitä ei tuu mitään, kun... sä oot jo sulkenut ne ovet tai mahdollisuudet niinku tehdä hyvää tiimityötä. (H1)

Pitää olla varmaan... Avoin, mahdollisimman avoin... Ennakkoluuloton ehdottomasti. Ja sillä tavalla niinku positiivinen ja semmonen, sitä tarkottaakin ettei olis minkäänlaisia ennakkoluuloja. (H6)

Näiden neljän ulottuvuuden lisäksi aineistosta nousi esiin myös henkilökohtaisten ominaisuuksien merkitys. Haastatellut tekivät eroa sen välille, mitä osataan ja mitä ollaan. Tietynlaiset ihmiset tulevat ominaisuuksiensa ansiosta ylipäättään paremmin toimeen erilaisten ihmisten kanssa, oli kyse sitten eri kulttuurien kohtaamisesta tai ei.

Mulle se on aika helppoo, kun mä oon aika sosiaalinen. Vähän niin kun me nähtiin tossa niin kyl mä tajusin, että sä oot vähän siellä... tossa käytävällä, mä ehkä epäilen, mutta en tiedä, mut tulin sulle sit juttelee. Et hirveesti hymytkin auttaa. Ja sitten voi jutella ihan mistä vaan, et mulle on ihan sama mistä jutellaan. Voin alottaa sen puhumisen tosta noin vaan.(H2)

Tärkeimmäksi teemaksi nousi kuitenkin elämäkokemusten merkitys. Haastatellut uskoivat jakavansa muiden maahanmuuttajien kanssa yhteisen identiteetin, maahanmuuttajan identiteetin. Kokemusten samankaltaisuus loi yhteistä maaperää kohtaamiselle silloinkin, kun maahanmuuttajat olivat hyvin erilaisista kulttuureista. Suomen kielen aiheuttama ulkopuolisuuden tunne on asia, jonka moni maahanmuuttaja kokee maahamme tullessaan. Maahanmuuttajuuden lisäksi erilaisissa ympäristöissä eläminen ylipäättään oli kokemus, jonka koettiin parantavan kulttuurienvälistä kompetenssia. Kantaväestölle arvokkaana kokemuksena nähtiin maahanmuuttajiin tutustuminen vapaa-ajalle.

Mä oon ehkä enemmän empatia, tai en tiedä oonko enemmän tai, mutta mä voin niinkun ymmärrän heitä. Jossain vaiheessa mä olen niinkun he jotka on just tullut Suomeen, eivät ymmärrä yhtään mitään. Ovat ihan pihalla, eivät ymmärrä mitään kieltä eikä mitään kulttuurista ja pitää niinku aloittaa ihan alusta. (H3)

Joo kun mä oon ehkä herkempi siihen, että mä ajattelen jo et joku ulkomaalainen, esimerkiksi suomen kielen kanssa että tarviiks minun esimerkiks kääntää jotain tai ymmärtääkö he jotain. Että se mitä esimerkiks joku ns suomalainen ei välttämättä niinku huomioimaan ehkä, huomioin hieman herkemmin, jos niin voi sanoo. Että mä en niinku yritä sanoo, että mä niinku

ylpeydestä, mutta mä oon tullut ns maahanmuuttajataustalta tänne Suomeen, että mä tavallaan tiedän ne haasteet, kun mä oon elänyt niitä. (H1)

No minä huomasin esimerkiksi maahanmuuttajaperheet, heidän on helpompi minua ehkä lähestyä. (H5)

Myös Niemisen (2010) haastattelemat maahanmuuttajataustaiset sairaanhoitajat toivat esiin oman maahanmuuttokokemuksensa tuottaman asiantuntijuuden merkityksen maahanmuuttajapotilaiden hoitamisessa. Tästä kompetenssista hyötyvät niin maahanmuuttajasairaanhoitajat, maahanmuuttajapotilaat kuin koko työyhteisö. Maahanmuuttajuuteen liittyvien kokemusten katsotaan vahvistavan omaa identiteettiä ja tuottavan joustavuutta sekä ymmärrystä erilaisia ihmisiä kohtaan. (Nieminen 2010, 164–165.) Työelämässä erilaisten kulttuurien kohtaamisen valmiuksista voi käyttää myös ilmaisua kulttuurienvälinen tai monikulttuurinen ammatillisuus. Työelämässä kulttuurien väliset kohtaamiset ovat erityisiä, ja erilaisia verrattuna vapaa-ajalla tapahtuviin kohtaamisiin. Varhaiskasvattaja joutuu ottamaan näissä tilanteissa myös huomioon roolinsa työntekijänä, työyhteisön jäsenenä ja kasvatuskumppanina. Vuorovaikutus edellyttää hienotunteisuutta, joustavuutta ja kompromissien tekoa. Talibin (2005, 110; Seppälä 2010, 64 mukaan) olennaisen näkökulman monikulttuuriseen ammatillisuuteen tuo omakohtaisesti koettu maahanmuuttajan asemassa oleminen. Jaettu ”toiseuden kokemus” auttaa ymmärtämään maahanmuuttajan problematiikkaa.

Jokikokon (2010) haastattelemat opettajat näkivät kulttuurienvälisen kompetenssin ohjaavan ihmisen ajattelua ja toimintaa kokonaisvaltaisesti, eikä vain kykynä ja taitona toimia monikulttuurisessa ympäristössä. Omassa aineistossani on nähtävissä samanlaisia ajatuksia; kompetenssin määrittelyssä painottuivat erityisesti asenteet, ja kulttuurienväliseen kohtaamiseen ei koettu tarvittavan mitään ”erityistaitoja”. Avoimuus, erilaisuuden hyväksyminen ja kunnioittaminen sekä moninaisuuden näkeminen rikkautena voidaan nähdä filosofiana, joka ohjaa kulttuurienvälisesti lahjakkaan ihmisen ajattelua ja toimintaa. Kulttuurienvälinen kohtaamista ei nähty poikkeuksellisen vuorovaikutustilanteena, vaan siinä pätevät yleiset hyvän vuorovaikutuksen periaatteet, erityisesti kuunteleminen ja avoin kohtaaminen.

...mä en siedä sitä että ihmisiä jotenkin laitetaan eri kastiin. ... On rikkaat ja köyhät ja sitten rikkaat eivät halua pitää huolta ... Että tasa-arvoisuus on tärkeää. Että en voi kuvitella, että mä jotenkin ajattelen jostakin toisesta ihmisestä, se on jotenkin eri kulttuurista eikä niin arvokas kuin minä, tuo kulttuuri ei ole niin arvokasta. (H5)

Mut mä uskon silti, sä tarvitset samoja ominaisuuksia joita tarvitaan missä tahansa tiimissä. Vaan koska siinä on jotain monikulttuurista, se ei tarkoita että sun pitäis käyttäytyä tai sopeutua jotenkin eri tavalla. Olla vaan hienotunteinen ja ymmärtäväinen ja kysyä kysymyksiä, ja olla avoin, mut mun mielestä ne asiat on tärkeitä missä tahansa tiimissä. (H7)

Kulttuurienvälinen oppiminen nähtiin ennen kaikkea henkilökohtaisena kasvuna. Oppiminen oli kumulatiivista, elämän varrella koetuista asioista kertyvää, osin tiedostamatonta muuttumista ihmisenä. Ensin pitää saavuttaa tietyn tasoinen kielitaito ja yhteiskuntaan kuulumisen tunne, jonka jälkeen oppiminen etenee vaiheittain. Suomalaisesta kulttuurista oli opittu kasvamalla itse suomalaiseksi, suomalaistumalla, elämällä suomalaisten kanssa. Kokemukset eri maissa elämisestä ja näiden kokemusten tuomat näkökulmat olivat kasvattaneet ihmisenä. Oppimista oli tapahtunut ennen kaikkea epämuodollisissa tilanteissa vapaa-ajalla, sillä työpaikan saaminen oli edellyttänyt tietyn tason kielitaitoa ja suomalaisen ajatusmaailman sisäistämistä. Uskottiin, että myös kulttuurienvälisen kohtaamisen valmiudet kehittyivät pikkuhiljaa, ja vielä yksittäiset tilanteet eivät tee kompetentiksi.

Kyllä mä uskoisin, että mä oon niinku ihmisenä kasvanut, että mun arvomaailma on niinku parantunut tai kehittynyt tai mä ymmärrän enemmän niinku ihmisiä sitten. (H6)

Et mä nään että ... se opettaja, vaikka sillä oli ennakkokäsityksiä jostain asioista, niin hän kuitenkin on ollut sen verran maahanmuuttajaryhmässä, et hän tietää millaset ne vanhemmat on ja osaa puhua semmosia asioita, mitä ne vanhemmat ymmärtää. Et hän jo tuntee ne maahanmuuttajalapsen, millaset ne on, kun se on ollut aika monta vuotta maahanmuuttajien kanssa töissä. Voi olla siitäkin, et kokemus suomalaisessa ympäristössä maahanmuuttajien kanssa. Tarvitsee niinku tosi monta vuotta, et ei se yks vuosi auta. Tai ehkä se hyödyttää sitä opettajaa, mutta se ei ole vielä se oikea. (H2)

Konkreettisia opittuja asioita tai yksittäisiä oppimistilanteita oli haastateltujen vaikea muistaa. Työtä tehdessä oli opittu uutta suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogiikasta ja kasvatuskumppanuuden tärkeydestä. Eri kulttuureista oli opittu keskusteluissa työkavereiden ja vanhempien kanssa. Ennen kaikkea uutta oli opittu konkreettisissa tilanteissa, erityisesti lapsilta ja yhdessä lasten kanssa, varsinkin kun oli kyse yli 3-vuotiaista lapsista. Oppiminen uutena tietona liittyi ennen kaikkea eri maiden perinteisiin. Lasten kysymyksiin tartuttiin, ja oppimista tapahtui konkreettisissa, ihmettelyä herättäneissä tilanteissa.

Kyllä työn kautta, kun teet ja harjoittelet. Just niinkun lasten kanssa, just siinä tilanteessa. Et oo ikinä ollut ja sit vaan joudut siihen ja pitäis niinkun pärjätä. Ja sit sä opit. (H3)

*No enemmän näitä Suomen juttuja, niinkun kaikki nää pyhäpäivät tai muut liputuspäivät. Tulee jatkuvasti esille ja lapset kysyy miksi ja mä sanon että no mulla ei oo hajuakaan, no katso-
taan. ... Ja lapsetkin ... opettaa mulle jotain uutta, niinku joka vuosi kun on uusi lapsiryhmä
tai uudet lapset ja jos sä oot vaan avoin siihen sä voit oppia aika paljon lapsista tai lapsilta.
(H1)*

Kulttuurin ymmärtäminen kapeasti ainoastaan sen näkyvinä ilmiöinä kaventaa kulttuurin merkityksen näkemistä. Oppimisen kannalta kulttuurin vähemmän näkyvät piirteet, kuten kommunikaatio, asenteet ja arvot, nousevat merkityksellisimmiksi (Nieto 2005, 402), mikä oli nähtävissä myös tämän tutkimuksen aineistossa. Kulttuurienvälinen oppiminen on haastateltavien mukaan ollut erityisesti epämuodollista ja sosiaalista. Oppimista tapahtuu työtä tehdessä ja vuorovaikutuksessa. Kriisejä tai yhtäkkisiä elämänmuutoksia oppimisen aikaansaajana ei mainittu, vaan oppiminen oli tapahtunut pikkuhiljaa ja usein tiedostamatta.. Jokikokon (2010) tutkimuksessa esiin nousseita tunneperäisesti vahvoja kokemuksia oppimisen edistäjinä mainittiin myös vähän. Vanhemman itkeminen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelussa ja muiden keskusteluun osallistujien vaivaantuneisuus voidaan nähdä tällaisena vahvana tunneperäisenä kokemuksena, joka opetti haastatellulle suomalaisesta vuorovaikutuksesta. Myös haastavat tilanteet muslimimiehen ja haastatellun välillä voidaan nähdä samanlaisina oppimiskokemuksina. Oppimista oli tapahtunut tietoisesti refleктоimalla, vertaamalla omiin aikaisempiin kokemuksiin.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa käytetään perinteisesti käsitteitä validiteetti ja reliabiliteetti. Nämä käsitteet perustuvat ajatuksille, että tutkija voisi päästä käsiksi objektiiviseen totuuteen ja tutkimuksen tulokset olisivat toistettavissa eri menetelmillä tai toisen tutkijan tekeminä. Laadulliseen tutkimukseen kyseiset käsitteet sopivat vain sovellettuina. (Aaltio & Puusa 2011, 157.) Validiteetilla laadullisessa tutkimuksessa tarkoitetaan erityisesti tutkimuksen päättelyketjujen läpivalaisua, eli sitä kuinka avoimesti tutkija on perustellut tutkimusprosessissa tekemiään valintoja ja tulkintoja. (Aaltio & Puusa 2011, 155) Laadullisessa tutkimuksessa ei tarvitse tavoitella täydellistä objektiivisuutta, ainakaan siinä mielessä kuin se kvantitatiivisessa tutkimusperinteessä käsitetään. Reliabiliteetilla puolestaan tarkoitetaan tulosten toistettavuutta, laadullisessa tutkimuksessa usein tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin. Validiteetin ja reliabiliteetin lisäksi tutkimusta tulee arvioida myös eettisyyden näkökulmasta.

Tutkimusprosessin alussa tutkijalla on jonkinlainen esiymmärrys aiheesta. Esiymmärrys suuntaa tutkijan ajatuksia ja ohjaa uuden tiedon hankinnassa. Omakohtainen tieto voi vaikuttaa tutkijan esiymmärrykseen siten, että tutkijalla on jo olemassa ennakko-oletuksia tutkittavista. Toisaalta, myös esiymmärryksen puute kohdeilmiöstä voi joskus olla myös syynä tutkimuksen epäonnistumiselle. (Aaltio & Puusa 2011, 159.) Voisi sanoa, että tutkijan on hyvä tuntee hieman tutkittavaa ilmiötä ja olla tietoinen mahdollisista ennakko-oletuksistaan. Oma esiymmärrykseni omasta tutkimusaiheestani ei ollut kovin syvällistä, vaikka olinkin pohtinut kulttuurienvälisyyteeni liittyviä kysymyksiä yksityiselämässäni jo useamman vuoden. Olin kiinnostunut näistä kysymyksistä tieteellisesti vasta maisterinopintojeni aikana, ja olin erittäin motivoitunut tietämään lisää. Luulen, että tiedonjannoni ja ymmärrykseni siitä, etten tiedä vielä kovin paljon, saivat minut suhtautumaan uuteen tietoon avoimesti ja minulla ei ollut juurikaan ennakko-oletuksia. Tai jos ennakko-oletuksia oli, olin niitä valmis muuttamaan uutta tietoa saadessani.

Huolellinen perehtyminen kohdeilmiöön teoreettisesti on merkityksellistä tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Alussa on myös hyvä tutustua monenlaisiin näkökulmiin, ennen kuin tekee

viitekehyksensä rajaukset. (Aaltio & Puusa 159.) Teoriaan tutustuessani minulle selvisi pian rajauksen tekemisen tärkeys: identiteettiä, kulttuuria ja kulttuurienvälisyyttä on tutkittu häkellyttävän paljon. Tutkimuskysymysten tarkentuessa myös rajausta oli helpompi tehdä. 'Immigrant teacher' voi englanninkielisessä tutkimuksessa viitata sekä maahanmuuttajataustaisiin opettajiin, että maahanmuuttajien opettajiin, mikä vaikeutti hieman maahanmuuttajaopettajia koskevan englanninkielisen tutkimustiedon löytämistä. Aiempien tutkimusten tuloksia säästin tarkoituksella tulokset -lukuun, jotta saamiani tuloksia olisi lukijan helpompi peilata jo tiedettyyn, ja etten toisaalta toistaisi samaa asiaa sekä teoriaosuudessa että tuloksissa.

Tutkimusaiheen eettisyyttä pohdittaessa tulee miettiä sitä, kuinka perusteltua aihetta on tutkia ja onko aiheen tutkiminen itsessään eettistä. Maahanmuuttajataustaisten opettajien käsityksiä on tutkittu melko paljon, mutta varhaiskasvattajien ei niinkään. Varhaiskasvatuksen puolella tutkimus on enimmäkseen painottunut syntyperäisten lastentarhanopettajien käsitysten tutkimiseen. Jos kulttuurienvälisyyttä tutkitaan vain syntyperäisten näkökulmasta, tuotetaan enemmistön näköistä tietoa. Aiheen tutkiminen on mielestäni eettistä ja perusteltua, sillä se tuo haastateltavien oman äänen kuuluviin, ja tuo lisää ymmärrystä siitä, millainen vaikutus maahanmuuttajuudella on ihmisen minäkuvaan ja miten tämä vaikutus näkyy varhaiskasvatustyössä. Toisaalta maahanmuuttajataustan nostaminen esiin positiivisessakin valossa voi tuottaa maahanmuuttajalle toiseuden tunnetta, mikä lienee tämän tutkimuksen merkittävin eettinen kysymys. Yksi haastatelluista mainitsi erilaisuuden tunteen useamman kerran haastattelun aikana. En voi hänen puolestaan sanoa, tuottiko tutkimukseen osallistuminen hänelle lisää toiseuden tunnetta. Mutta myös negatiivisten kokemusten esiin tuominen on tärkeää, ja voi olla että toiseudesta puhuminen avoimesti oli kyseiselle haastatellulle jollain tasolla eheyttävääkin. Oman äänen esiin tuominen on ensisijaista.

Kahdenkeskinen haastattelu ja mahdollisimman luonnollisen keskustelutilanteen luominen olivat tärkeitä tekijöitä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Tasavertainen keskustelutilanne häivytti mahdollisia valtaeroja, jotka johtuvat tutkijan ja tutkittavan rooleista tai erilaisista taustoista. Haastattelulla toteutuivat myös parhaiten tutkimuksen tavoitteet saada tutkittavien käsitykset ja oma ääni esiin. Muita mahdollisia aineistokeruumenetelmiä olisivat voineet olla ryhmähaastattelu tai kirjoitelma. Ryhmähaastattelun ongelmana voi olla äänekkäämpien persoonien dominointi tai eriävien mielipiteiden jääminen piiloon. Kuusiston, Kallioniemen ja Matilaisen (2014) tutkimuksessa maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvatuksen työntekijät osallistuivat ryhmäkeskusteluun, ja itselleni jäi sellainen vaikutelma, että heidän käsityksensä jäivät syntyperäisten varjoon. Kirjoitelman tai muun vastaavan kirjallisesti toteutettavan aineistonkeruun ongelmana puolestaan on, että ilmauksia ei voi tarkentaa tai väärinkäsityksiä oikoa. Haastattelutilanteessa on mahdollista kysyä, kuunnella ja molemmin puolin tarkentaa toisen käsityksiä (Aaltio & Puusa 2011, 161). Voi olla, että haastatellut

olisivat vastanneet eri tavoin, jos minulla itselläni olisi maahanmuuttajatausta, mutta uskon kuitenkin että minulle oli helppo puhua. Tein tutkittaville selväksi, mihin heidän antamiaan haastatteluja käytän, ja miten käsittelen heistä keräämiäni taustatietoja. Minulla on haastattelussa mukana paperilla myös tutkimuskysymykset, jotka haastateltavat saivat halutessaan lukea. Hyvän tieteentekemisen tavoin säilytin haastateltujen anonymiteetin aineiston litteroinnissa, analyysissa ja tulosten esittelyssä, ja kerroin tämän myös tutkittaville heti haastattelujen alussa. Kerroin, että minua saa haastattelun aikana keskeyttää ja kyseenalaistaa.

Haastattelua olisi voinut myös täydentää havainnoinnilla, mutta koska tutkimusaiheenani olivat käsitykset kulttuurienvälisyydestä, eikä varhaiskasvatuksen kulttuurienvälisyys sellaisenaan, havainnointi olisi voinut jäädä irralliseksi tai näyttää päälle liimatulta. Mietin pitkään puolistrukturoidun haastattelun ja teemahaastattelun välillä, sillä erityisesti jälkimmäisellä halutaan taata haastateltaville mahdollisimman juuri vapaus ilmaista ajatuksiaan. Osittain puolistrukturoituun haastatteluun päätyminen johtui aikarajoituksesta: osaa haastattelin työpäivän aikana, jolloin heillä oli käytettävissään korkeintaan tunti, ja puolistrukturoituna haastattelun kulkua on helpompi valvoa. Valinta osoittautui jossain haastatteluissa hyväksi ratkaisuksi, sillä haastateltavat selvästi odottivat minulta kysymyksiä, eivätkä juurikaan kertoneet oma-aloitteisesti mieleensä tulleita asioita.

Tutkimuksesta tulee voida lukea tutkijan ratkaisut, sekä sen tulee vakuuttaa lukija tutkijan vilpittömyydestä tiedonhankinnassa ja tulosten tulkinnassa. Ihmistieteissä tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja tutkijan oma subjektiivisuus ja kyky reflektoida mahdollistavat tutkimusta. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiivisuus on hyväksyttävää, se tulee tuoda näkyväksi osaksi tutkimusta. (Aaltio & Puusa 2011, 154) Aineiston analyysin kuvauksessa on pyrittävä yksityiskohtaisuuteen ja perusteluihin (Aaltio & Puusa 2011, 161). Halusin tehdä analyysini mahdollisimman läpinäkyväksi kirjoittamalla analyysiprosessin auki ja käyttämällä konkreettisia esimerkkejä tästä prosessista. Tulosten raportoinnin kuvauksessa on läpinäkyvyyden lisäämiseksi ja päättelyketjun seuraamiseksi tapana lisätä sisällyttämällä tekstiin paljon lainauksia, kuten on myös tässä tutkimuksessa tehty. Suorat lainaukset myös elävöittävät tutkimusta, ja luovat kuvaa siitä, että tulosten takana on aitoja ihmisiä. Suorissa lainauksissa huolehdin siitä, etteivät ne paljasta vastaajan henkilöllisyyttä, ja tästä syystä maininnat entisistä kotimaista on karsittu pois lainauksista.

Olen tietoinen siitä, että aineistoni on pieni, mikä on mainittava asia luotettavuuden näkökulmasta. Yleistyksiä ei aineistoni perusteella voi tehdä. Seitsemän henkilöä oli se määrä, jonka sain koottua tutkimukseeni melko tiukkojen aikataulujeni puitteissa. Tutkittavien etsiminen myös pääkaupunkiseudulta olisi voinut tuottaa suuremman otannan. On vaikea arvioida millainen määrä aineistoa on riittävä tuomaan esille teoreettisen peruskuvion, joka tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista löytää. Tosin jo nyt aineistosta löytyi toistuvia teemoja, vaikka tutkittavani edustivat heterogeenistä

ryhmää. Kun päätarkoitus on tutkia käsitysten eroja, laajempi otanta olisi saattanut rikastuttaa aineistoa, lisätä näkökulmia, mutta jo tämä aineisto osoitti muun muassa kulttuuri-identiteetin käsitysten monitahoisuuden ja kompleksisuuden. Tutkimus voidaan nähdä uskottavana, kun tutkimukseen osallistuneita kuvataan riittävästi ja kerätylle aineistolla ollaan uskollisia. Tulkinta ei saa olla mieltävaltaista, vaan perustua aineistossa oikeasti nähtävään. Olen laittanut tekstiin runsaasti haastattelulainauksia perustellakseni tekemiäni tulkintoja, sekä tuodakseni aineistoa lukijalle nähtäväksi. Olen pyrkinyt kirjoittamaan tekemääni analyysia auki siten, että tekemiäni valintoja on helppo seurata. Olen tulkinnoissani pyrkinyt hienovaraisuuteen, jotta tekemäni tulkinnat tutkittavien todellisuudesta vastaavat heidän ajatuksiaan.

Entä voisivatko tutkimustulokseni olla mahdollisia jossain toisessa tutkimusympäristössä ja voitaisiinko aihetta tutkia uudelleen ja päätyä samankaltaisiin loppupäätelmiin? Saamieni tulosten rinnalle olen ottanut esimerkkejä samankaltaisia teemoja käsitelleitä tutkimuksia, ja tuonut niistä esiin erityisesti samanlaisia tuloksia. Näyttää ainakin siltä, että identiteettiin, niin kulttuuriseen kuin ammatilliseen liittyvä maahanmuuttajataustaisilla työntekijöillä samankaltaisia käsityksiä. Niemisen (2010) tutkimilla maahanmuuttajasairaanhoidajilla on samanlaisia käsityksiä maahanmuuttajuudesta sekä toiseutta tuottavana tekijänä että voimavarana. Kulttuuri-identiteetti puolestaan näyttäytyy tämän ja aiemman tutkimuksen perusteella monitahoisena ilmiönä, ja olisi yllättävää, mikäli jossain tutkimuksessa maahanmuuttajat määrittelisivät kulttuuri-identiteetin jonain pysyvänä ja selvärajaisena. Vaikka tutkimus ei päädy yleistettävään tietoon, se voi kuitenkin olla osuvaa ja hyödyllistä, ymmärrystä lisäävää. Tutkimuksen tavoitteena tulee pitää sitä, että se mahdollisimman hyvin kuvastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän kokemusmaailmaansa. Argumentointi ja perustelut voivat olla uskottavia, mutta toinen tutkija voi kuitenkin päätyä erilaiseen lopputulokseen. Tämä ei aina viittaa valitun tutkimusmenetelmän tai itse tutkimuksen heikkouteen, vaan osoittaa päättelyketjujen kokonaisvaltaisuutta ja tutkimustilanteen ainutlaatuisuutta. (Aaltio & Puusa 2011, 157.) Haastattelutilanteet eivät ole koskaan identtisiä, ja tähän tutkimukseen osallistuneet voisivat vastata eri tavalla toiselle haastattelijalle, tai jopa minulle, jos kysyisin samat kysymykset toiseen kertaan. Tärkeintä tässä tutkimuksessa mielestäni on, että olen ollut avoin tekemistäni valinnoista ja pyrkinyt kuvaamaan haastateltujen käsityksiä tuloksissa mahdollisimman aidosti.

7.2 *Pohdintaa tutkimuksen tuloksista ja niiden merkityksestä*

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli ennen kaikkea selvittää millaisessa roolissa kulttuuri ja kulttuuri-identiteetti ovat osana maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvattajan ammatti-identiteettiä sekä miten se näkyy varhaiskasvatuksen käytännöissä ja vuorovaikutuksessa. Aiempi tutkimus kulttuuri-identiteetistä on tehnyt näkyväksi kulttuuri-identiteetin monitahoisuutta, kompleksisuutta ja muuttuvuutta. Näiden asioiden näkyminen myös omissa tuloksissani ei siis ole yllättävää. Haastatellut toivat esiin suomalaiselle kulttuurille tyypillisiä piirteitä, joita omaksuttu osaksi itseä kun oli ”suomalaisuttu”. Toisaalta omat juuret ja äidinkieli olivat edelleen kiinteä osa identiteettiä. Kulttuuri-taustan merkitys omassa identiteetissä vaihteli etäisestä ja ulkoisesta läheiseen ja oleelliseen. Kulttuuri-identiteetti myös vaihteli kontekstista riippuen. Tällöin puhutaan post-interkulttuurisuudesta (Dervin 2015, 74). Post-interkulttuurisessa kasvatuksessa ymmärretään ihmisen identiteetin vaihtelevan sen mukaan, missä kontekstissa määrittelyä tehdään (Koskinen-Sinisalo 2015, 181). Toisessa kontekstissa identiteetissä korostuu suomalaisuus, toisessa maahanmuuttajuus tai entinen kotimaa.

Vaikuttaa siltä, että haastatellut varhaiskasvattajat ovat omaksuneet kaksikulttuurisen tai kosmopoliitin identiteetin, ja he pystyvät toimimaan joustavasti eri kulttuuriympäristöissä. He kuuluvat sekä vähemmistöön että enemmistöön. Kaksikulttuurisuus tuli erityisesti esiin vuorovaikutustilanteissa, joissa tarvittiin kulttuuritulkkia selittämään kasvatukseen liittyviä näkemyseroja puolin ja toisin. Kulttuuritulkkina toimimista lukuun ottamatta haastateltujen kulttuuritausta oli työn kannalta enemmän tai vähemmän toisarvoista. Kulttuuritaustaa ei toisaalta myöskään salailtu ja sitä tuotiin avoimesti esiin, kun se oli kasvatuksellisesti järkevää. Tämä liittyy siihen, että maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvattajat näyttävät haluavan tulla nähdyiksi ennen kaikkea ammattinsa, eivät taustansa kautta, mutta näkevät kuitenkin monikulttuurisuuskasvatuksen kannalta tärkeänä, että erilaisista taustoista puhutaan avoimesti. Osa haastatelluista välitti tietoisesti lapsille stereotyyppisekin kutsuttua tietoa oman synnyinmaansa kulttuurista. Toisaalta, kun lasten kanssa käsitellään eri kulttuureja, konkreettiset, selvästi havaittavat asiat ovat perusteltuja myös heidän kehitystasonsa ja kognitiivisten taitojensa näkökulmasta.

Ammatillisessa kontekstissa toimitaan aina tietynlaisessa työroolissa eikä tuoda välttämättä omia näkemyksiä ja arvoja vahvasti esiin. Varhaiskasvatuksessa myös jaetaan tiettyjä arvoja, joten ei ole yllättävää, että erityisesti näihin arvoihin samaistuttiin. Arvoista nostettiin esiin erityisesti ihmisten tasa-arvoisuus. Haastatellut ovat työuransa alkuvaiheessa (työkokemusta 1-6 vuotta), johon yleisesti kuuluu työyhteisön arvoihin ja sääntöihin sopeutuminen. Työpaikan vallitseviin arvoihin sopeutuminen korostuu, kun halutaan eroon maahanmuuttajataustasta toiseutta tuottavana kategorisointina, eikä haluta tehdä omasta erilaisuudesta numeroa. Voi olla, että työkokemuksen lisääntyessä

myös uskallus tuoda omaa persoonaa, sekä omaa kulttuurista taustaa työhön, lisääntyy. Uuteen kulttuuriin, tässä kohtaa työkuulttuuriin tullessa voidaan joko pyrkiä sulautumaan vallitseviin käsityksiin ja häivyttämään omat arvot ja näkemykset, tai omaa kulttuuritaustaa voidaan käyttää näkyvänä voimavarana. Varhaiskasvatustyötä saa tehdä niin sanotusti omalla persoonalla, mutta se on myös jatkuva arvojen ja tapojen yhteensovittamisen kenttä. Toisaalta tällainen puhe saattaa viestiä siitä, että työyhteisöt ovat Suomessa vielä verrattain monokulttuurisia. Työyhteisössä tullaan hyväksytyksi, kunhan omaksutaan suomalaiset arvot ja tavat. Voidaankin kysyä, missä määrin myös ”suomalaisuuteen” vaikuttaa kenties tiedostamatonkin tarve tulla hyväksytyksi ja kokea itsensä ”normaaliksi”.

Haastatellut pohtivat jonkin verran eri maiden kasvatuskäsitysten eroja, ja suomalaisen kasvatustajattelen hyviä ja huonoja puolia. Kasvatuskäsitysten erot tulivat esiin erityisesti käytöstavoissa. Vertailu synnyinmaan varhaiskasvatuksen ja suomalaisen varhaiskasvatuksen kohdalla oli mielenkiintoista ja merkityksellistä. Toisaalta hieman myös kritisoitiin sitä, että suomalainen varhaiskasvatus on niin ”suomalaista” ja keskittyy liikaa suomalaisiin perinteisiin. Tällainen vertailu osoittaa haastateltujen olevan melko pitkällä oman kulttuuri-identiteettinsä prosessoinnissa (ks. tämä tutkimus, s. 11). Uusien varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden mukaan lapsiryhmässä tulisi tutustua niihin kulttuureihin ja uskontoihin, jotka ovat ryhmässä edustettuina. Syntysuomalaiset kasvattajat saattavat tahattomastikin keskittyä kuitenkin erityisesti suomalaisiin perinteisiin, koska suomalaisen kulttuurin välittäminen on myös tärkeä tavoite, ja koska muiden kulttuurien tuntemus saattaa olla hyvin pinnallista. Maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden tieto kotimaansa tavoista, taiteesta ja perinteistä on arvokasta varhaiskasvatuksen monikulttuurisuuskasvatukselle.

Haastatellut olivat havainneet ja kokeneet toiseutta, mutta ottaneet sen osaksi omaa identiteettiprosessiaan. Toiseuden ja ulkopuolisuuden kokemukset olivat huomattavampia maahantulon alkuvaiheissa, mutta ne vähenivät sitä mukaa, kun kielitaito karttui ja turvaverkosto Suomessa laajeni. Oma erilaisuus ei ollut estänyt heitä kehittymästä ammatillisesti. Syrjintää työmarkkinoilla ei juurikaan ollut koettu. Syrjinnän kokemukset ovat olleet vahvemmin esillä maahanmuuttajaopettajia koskevilla tutkimuksissa, mikä voi selittyä esimerkiksi sillä, että toisin kuin luokan- tai aineenopettajalta, varhaiskasvatuksen työntekijältä ei edellytetä täydellistä suomen kielitaitoa, ja varhaiskasvatuksessa suhtaudutaan kenties myönteisemmin kasvattajan mahdollisuuksiin järjestää lapsille kieli-suihkuja.

Maahanmuuttajatausta voi varhaiskasvattajuuteen yhdistettynä tuottaa uudenlaisen toimijaroolin työyhteisössä. Kielellisenä ja kulttuurisena tulkkina toimiminen on maahanmuuttajatyöntekijälle arvokasta pääomaa, kun hän työskentelee varhaiskasvatyksikössä, jossa asiakkaina on paljon

maahanmuuttajataustaisia perheitä. Vaikka perheet eivät olisi kotoisin samasta maasta tai eivät puhuisi samaa äidinkieltä, haastatellut varhaiskasvattajat näkivät maahanmuuttajuuden yhdistävänä kokemuksena ja pääomana, josta oli hyötyä maahanmuuttajaperheiden kanssa toimiessa. Koskinen-Sinisalo (2015, 182) on tulkinnut tällaisen puhutavan siten, että taustalla on usein voimakkaita kokemuksia ulkopuolelta tulemisesta ja toisena olemisesta, ja nämä kokemukset voivat antaa herkkyyttä havaita vastaavia ilmiöitä muiden ihmisten keskuudessa. Kaikki maahanmuuttajat eivät välttämättä kuitenkaan halua korostaa taustaansa tai tulla kohdelluiksi ensisijaisesti maahanmuuttajuuden asiantuntijoina (Basit & Santoro 2011, 46–47).

Maahanmuuttajaopettajien erityinen vahvuus on kyky ymmärtää ja tukea maahanmuuttajaoppilaita sekä toimia positiivisena roolimallina (ks. esim. Nayar 2009, Oloo 2012). Koskinen-Sinisalon (2015, 180) haastateltavien elämäntarinoissa pohditaan, miten tärkeää on, että lapset saavat esimerkkejä kielitaitoisista, koulutetuista ja työllistyneistä maahanmuuttajista. He näkevät tilaisuuden vaikuttaa myönteisesti maahanmuuttajaoppilaiden käsityksiin ja tulevaisuudensuunnitelmiin. Myös haastattelemani varhaiskasvattajat näkivät eri kulttuuritaustoista tulevat kasvattajat tietynlaisina roolimalleina, jotka tekevät monikulttuurisuudesta näkyvämpää, arkisempaa ja luonnollisempaa.

Työyhteisön kulttuurienvälisyyttä kuvailtiin ympäröivästä, yhteisöön oli ”sopeuduttu ihan hyvin”, ”ihan hyvin on otettu vastaan”. Aineistosta ei noussut esiin, että maahanmuuttajatausta olisi vaatinut erilaista ammatillista neuvottelua työyhteisön sisällä. Syrjinnän kokemuksia ei ollut, mutta ei myöskään noussut esiin, että oma tausta olisi nähty työyhteisössä arvokkaana muuten kuin kielitaidon osalta. Haastateltujen tämänhetkiset työpaikat olivat melko monokulttuurisia, ja yksi haastateltavista totesi, että toiset maahanmuuttajataustaiset työntekijät toisivat vertaistukea.

Kulttuurienvälisyys työyhteisössä on ennen kaikkea avointa keskustelua kasvatuksesta, omista näkökulmista, arvoista ja ideoista. Välillä maahanmuuttajatausta näyttäytyy eroja tuottavana piirteenä työyhteisön arvokeskusteluissa, mutta arvoista tulee keskustella myös työyhteisössä, jossa (näennäisesti) edustetaan samaa kulttuuria. Päämääränä ei voi olla se, että maahanmuuttaja sulautuu täysin suomalaiseen varhaiskasvatuskulttuuriin, sillä silloin toisin näkemisen, uudelleen arvioinnin ja kehittymisen mahdollisuus jäisi käyttämättä. Maahanmuuttajatyöntekijöiden on tärkeää kehittää jatkuvasti ammatillista osaamistaan paikallisten vaatimusten mukaan, mutta samalla muistaa, että kaksikielisyys ja kahden kulttuurin tuntemus on maahanmuuttajataustaisen erityinen voimavara. (Valenta 2009, 32; Koskinen-Sinisalo 2015, 30.)

Osa haastatelluista oli kohdannut ennakkoluuloja huoltajien puolelta. Ennakkoluulot liittyivät tiettyihin kansallisuuksiin ja kulttuurin ulkoisiin merkkeihin. Pääasiassa yhteistyö huoltajien kanssa oli ollut avointa ja hyväksyvää. Huomionarvoista on, että huoltajat olivat kuitenkin nostaneet haas-

tateltujen taustan esiin keskusteluissa jollain tapaa: tarkoitus oli etsiä jotain yhteistä, mutta keskustelut saattoivat omalta osaltaan ruokkia stereotypioita. Vaikka tarkoitus on hyvä, tällainen kulttuurin korostaminen saattaa tuottaa toiseuden tunnetta. Toisaalta, kun stereotypiat ovat harmittomia, ne toimivat usein kahden eri kulttuurin edustajan välisessä, ”yhteisen maaperän” hakemisessa. Moni suomalainenkin on varmasti kuullut ulkomaanmatkoillaan Räikkösestä, Nokiasta, joulupukista tai suomalaisten rehellisyydestä ja ujoudesta.

Kulttuurilla selittäminen näyttäytyi aineistossa mielenkiintoisella tavalla. Oma tausta vaikutti hieman siihen, millainen oli nyt, mutta taustalla tarkoitettiin lähinnä itse saatua kasvatusta ja elämäkokemuksia yleensä, ei niinkään synnyinmaan kulttuuria. Lapsissa nähtiin geneettisiä ja kodin kulttuurista johtuvia kulttuurieroja, ja toisaalta erilaisuus nähtiin liittyvän lapsissa myös muihin tekijöihin. Aikuisten, työkavereiden ja lasten huoltajien, kohdalla oli vaikeampaa tietää, mitkä asiat johtuvat ihmisen persoonallisuudesta ja mitkä kulttuurista, jossa hän on kasvanut. Esiin nousi kuitenkin muslimien erilaisuus, jolloin yhteentörmäyksiä selitettiin erilaisella kulttuurilla. Toisaalta oltiin tietoisia siitä, että kaikki muslimit eivät ole samanlaisia. Vaikka Dervinin jaottelu (ks. s. 14) koskee kulttuurienvälisyyden tutkimusta, eikä kulttuurienvälisyyttä itseään, hänen tekemänsä jaottelua voidaan soveltaa tässä. Mikäli aineistoa katsotaan kokonaisuutena, siinä tuotetaan kaksikaksoista, ristiriitaista puhetta kulttuurista. Ristiriitaisuutta voi esimerkiksi selittää sillä, että toiset kulttuurit vaikuttavat voimakkaammin yksilön käytökseen ja toisaalta kulttuuria vastaan voi myös kapioida. Kulttuurin sisällä on konservatiivisemmin ja vapaamielisemmin ajattelevia. Ympäristön vaikutuksen ja persoonallisuuden rajanteko on aina vaikeaa. Aineistossa mainitut kulttuurien yhteentörmäyksestä johtuvat ristiriitatilanteet olivat usein jääneet selvittämättä, tilanteen oli annettu rauhoittua itsekseen. Tilanteen selvittämättä jättämistä selitettiin myös vaikealla persoonallisuudella, toisin sanoen henkilö käyttäytyi kulttuurinsa arvojen takia tietyllä tavalla joissain tilanteissa, mutta joissain tilanteissa persoonallisuus ohjasi käyttäytymistä.

Varhaiskasvattajat näkivät taustansa ja kokemustensa parantaneen heidän kulttuurienvälisiä kompetenssiaan. Kulttuurienvälisen kompetenssin rinnalle voi nostaa kulttuuriälyn käsitteen, jolla tarkoitetaan sitä, kuinka toimija pystyy sopeutumaan itselle tuntemattomiin, kulttuurirajat ylittäviin tilanteisiin (Laitinen 2014, 67–73; Earley & Ang 2003, 9). Talibin (2005) tutkimus osoittaa, että maahanmuuttajaopettajien kokemukset ovat kehittäneet heidän kulttuuriäläänsä. Monet Koskinen-Sinisalon haastattelemat opettajat viittasivat samaan asiaan. Omakohtainen kokemus lisää ymmärrystä erilaisista kulttuureista. Maahanmuuttajilla on tällaista kokemusta. Vähemmistöryhmiin kuuluvat opettajat voivat hyödyntää omia kokemuksiaan toisena ja ulkopuolella olemisesta kohdattuaan vastaavassa tilanteessa olevia oppilaita (Santoro 2007, 86–88; Phillion & Malewski 2011). Kos-

kinen-Sinisalonen haastattelemat maahanmuuttajaopettajat puhuivat erityisenä vahvuutenaan ymmärtää maahanmuuttajia ja laajemminkin erilaisuutta, ja uskoivat maahanmuuttajuuden tuottamalle osaamiselle olevan kysyntää yhä enemmän tulevaisuudessa, kun maahanmuuttajaoppilaiden määrä oletettavasti lisääntyy. Kompetenssi näyttäytyi tässä tutkimuksessa erityisesti hyväksyvinä ja arvostavina asenteina, sekä herkkyytenä ymmärtää maahan sopeutumiseen liittyviä haasteita. Kulttuurienvälinen kompetenssi ei ole kulttuurien opettelua, vaan hyvää itsetuntemusta, avoimuutta, empatiaa ja erilaisuuden hyväksymistä.

Kulttuurienvälistä oppimista nähtiin tapahtuvan epämuodollisissa ja konkreettisissa tilanteissa, keskustelemalla ja ihmettelemällä. Oppiminen oli jonkin verran uutta tietoa eri kulttuureista, mutta erityisesti se koettiin henkilökohtaisena kasvuna ja minäkuvan muuttumisena. Haastatteluissa sivuttiin maahantulon alkuvaiheita, jolloin kieli tuotti haasteita, mutta päättäväisyys ja sinnikkyys veivät asioita eteenpäin. Lähipiiri tuki oppimista matkan varrella. Osa haastatelluista oli muuttanut Suomeen lapsena, jolloin heidän merkittävimmät oppimiskokemuksensa suomalaisesta kulttuurista sijoittuvat koulumaailmaan. Heillä oli myös omakohtaisia kokemuksia siitä, millaisia haasteita suomalaisen koulujärjestelmään tottumattomien vanhempien ja suomalaisten opettajien välillä voi olla. Heillä myös suomalaistuminen oli vahvempaa. Aikuisina maahan muuttaneet olivat myös nähneet suomalaisen kulttuurin vaikutuksen minäkuvaansa ja suomalainen kulttuuri oli muokannut heidänkin ajattelutapojaan.

Aineistosta nousee esiin ajatus monimuotoisuudesta kulttuurienvälisyyden tai monikulttuurisuuden sijaan. Me olemme kaikki jollain tapaa erilaisia, eikä kulttuuri, varsinkaan kansallinen kulttuuri, ole useinkaan erilaisuutta selittävä tekijä. Erilaisuus johtuu usein muista tekijöistä. Haastattelujen käsityksissä oli nähtävissä ihmisen taustasta riippumaton universaali ihmiskäsitys. Tämä voi olla yksi tapa pyrkiä pois maahanmuuttajan leimasta. Varhaiskasvatus näyttäytyy toimintaympäristönä, jossa monikulttuurisuus on luonnollista, ja siellä voidaan luoda erilaiset kulttuuriset rajat ylittävää yhteisöllisyyttä. Erityisesti työyhteisön kohdalla puhuttiin moninaisuudesta monikulttuurisuuden sijaan. Moninaisuudella voidaankin kenties kuvata monikulttuurisuutta tai kulttuurienvälisyyttä paremmin ihmisten erilaisuutta, joka muodostuu kerroksellisista ja toisiinsa kietoutuneista erottelevista piirteistä. (Dervin, Paavola & Talib 2013, 241.) Monikulttuurisuus aineistossa liittyi ennen kaikkea asiakaskuntaan, lapsiin ja heidän huoltajiinsa. Länsimaiden varhaiskasvatuksissa ei nähty suurta eroa, ja eri länsimaista tulleet perheiden arvot koettiin olevan lähellä suomalaisia. Kulttuurienvälistä kompetenssia nähtiin tarvittavan ”kauempaa tulleiden”, pakolaisten tai muslimien kanssa toimittaessa. Kuitenkin haastatellut korostivat sitä, että yhden kulttuurin sisällä on vaihtelua, niin suomalaisessa kuin muslimikulttuurissakin. Aineistossa on siis kuultavissa vastapuhetta paitsi oman kulttuurin, myös muiden kulttuurien moninaisuuden puolesta.

Kriittisenä huomautuksena tutkimuksen onnistumista kohtaan on sanottava, että kulttuuri-identiteettiin ja ammatti-identiteettiin sekä yleiseen kulttuurienvälisyyteen liittyvä aineisto osoittautui huomattavasti rikkaammaksi kuin kulttuurienväliseen kompetenssiin ja oppimiseen liittyvä aineisto. Haastatellut luettelivat erilaisia kulttuurienvälisessä kohtaamisessa vaadittavia valmiuksia ja tulkinnalle ei niissä jäänyt paljon tilaa. Mielenkiintoista oli kuitenkin elämäkokemusten nostaminen valmiuksia parantavaksi tekijäksi, ja se miten maahanmuuttajuus vaikuttaa omaan kompetenssiin. Maahanmuuttajuuden kokemusta olisi voinut tutkia laajemminkin. Oppimiseen liittyvät tulokset jäivät lyhyiksi, koska niihin liittyvät kysymykset koettiin vaikeiksi. Oppimisen tutkiminen on ylipäänsä haastava alue, joten tähän olin jollain tasolla varautunut. Toisaalta, suomalaisen kulttuurin ja suomalaiseen kulttuuriin oppiminen nivoutui osaksi haastateltujen identiteettiprosessia ja oppimista kasvuna tuli käsiteltyä jo kulttuuri- ja ammatti-identiteettiin liittyvissä tuloksissa. Toinen tapa esittää tulokset olisi ollut jättää pois alaluku 'käsitteet kulttuurienvälisestä kompetenssista ja oppimisesta' ja lisätä sen sisältö muihin alalukuihin, mutta toisaalta tämä ratkaisu olisi vaikuttanut taustateorian ja tutkimuskysymysten valossa siltä, että yksi tulososio on jäänyt kokonaan esittelemättä. Näin jälkikäteen ajateltuna olisi ollut relevanttia keskittyä identiteettikysymysten lisäksi varhaiskasvatuksen kulttuurienvälisyyteen yleisesti. Kulttuurienväliseen kompetenssiin olisi mahdollisesti pitänyt muotoilla erilaiset kysymykset tai pohjustaa tästä aiheesta keskustelua jollain tavalla.

Henkilökohtaisella tasolla tämä tutkimus tuotti itselleni uutta tietoa maahanmuuttajuudesta osana omaa identiteettiä, sekä siitä, kuinka monella eri tavalla kulttuuri näyttäytyi haastateltujen puheesta. Ajattelin, että maahanmuuttajana olemisen kokemukset vaikuttavat jollain tapaa haastateltujen ammatilliseen identiteettiin ja työn tekemisen tapoihin, mutten tiennyt, millä tavalla. Yllätyin siitä, kuinka monella tavalla synnyinmaan kulttuuriin voidaan suhtautua. Oli myös mielenkiintoista kuulla, miltä suomalainen kulttuuri haastatelluille näyttäytyi ja miten suomalaistuminen ja suomalaisen kasvatustajittelun omaksuminen oli tapahtunut ja reflektoiden huomattu.

7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Monikulttuurisuus on varhaiskasvatuksessa arkea, sillä maahanmuuttajaperheet hakeutuvat hyvin varhaiskasvatuspalveluiden pariin. Lapsiryhmissä on monia lapsia, jotka eivät puhu äidinkielenään suomea. Kaksi- ja monikielisten lasten äidinkielen tukemisessa vastuu on pääasiassa lasten vanhemmilla, mutta äidinkieltä tuetaan mahdollisuuksien mukaan myös varhaiskasvatuksessa. Maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvattajien osaamisessa arvostetaan erityisesti kielitaitoa: Maahan-

muuttajia palkataan varhaiskasvatussyksiköihin usein äidinkiellensä perusteella työskentelemään sellaisissa ryhmissä, joissa on samankielisiä lapsia. Varhaiskasvatuksessa on innostuttu myös kielisuihkuista, joita voidaan pitää millä tahansa kielellä.

Uudistetuissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kulttuurinen osaaminen nähdään yhtenä tärkeänä laaja-alaisen osaamisen alueena. Varhaiskasvatuksessa tuetaan lasten kulttuurisen osaamisen kehittymistä ja tutustutaan moniin erilaisiin kulttuureihin, erityisesti niihin jotka ovat lapsiryhmässä edustettuina. On tärkeää, että lapset kasvavat moninaisuuden keskellä ja oppivat pitämään ihmisten keskinäistä erilaisuutta luonnollisena asiana. Kulttuuriin tutustuessa on hyvä, jos siitä kertoo, joka on elänyt kyseisessä kulttuurissa. Maahanmuuttajataustainen työntekijä tuntee sekä suomalaisen että entisen kotimaansa kulttuuria. Perinteiden, tapojen ja taiteen tuntemuksen lisäksi entisen kotimaan tuntemuksesta on hyötyä myös kasvatukseen liittyvissä arvokeskusteluissa, joissa maahanmuuttaja voi toimia kahden kulttuurin tuntijana kulttuuritulkkina.

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miten maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvattajien kulttuuri-identiteetti näyttäytyy työelämän kontekstissa. Tutkimuksen aineisto koostui seitsemän varhaiskasvattajan yksilohaastatteluista. Tutkimus onnistui valottamaan kulttuuri-identiteetin monitahoisuutta ja kontekstisidonnaisuutta, sekä toi esiin, miten maahanmuuttajataustainen kokee itse hyötyvänsä ammatissaan omasta kulttuuritaustastaan ja elämäkokemuksistaan. Maahanmuuttajalla on usein kokemuksia toiseudesta, erilaisuudesta ja ulkopuolisuudesta, ja maahanmuuttaja saattaa näiden kokemusien tuottaman kasvun ja oppimisen kautta olla herkempi näkemään erilaisuutta myös muissa. Maahanmuuttaja ymmärtää maahantuloon ja uuden elämän rakentamiseen liittyvät haasteet. Maahanmuuttajuus pitää sisällään jaettuja kokemuksia, ja maahanmuuttajat kokevat jossain määrin samaistumisen ja yhteisöllisyyden tunnetta keskenään, yli kieli- ja kulttuurirajojen.

Jokaisessa työyhteisössä on työssä viihtymisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeää, että työyhteisön jäsenten erilaiset näkökulmat ja mielipiteet tulevat kuulluksi. Varhaiskasvatus on luonteeltaan herkkää vuorovaikutustyötä, joka edellyttää kasvattajalta jatkuvaa työnsä reflektointia. Varhaiskasvatuksessa neuvotellaan jatkuvasti arvoista ja kasvatuskäsityksistä, ja siellä noudatetaan myös yhteisiä sovittuja arvoja. Monet suomalaiset työyhteisöt ovat melko monokulttuurisia, mutta työyhteisöjen monikulttuuristuessa tulee käydä avointa keskustelua erilaisista arvoista ja niiden yhteensovittamisesta.

Kulttuurienvälistä ymmärrystä lisäävä tieto on mielestäni aina arvokasta. Tutkimushaastattelusta saamani vastaukset ja niistä analysoidut tulokset lisäsivät omalta osaltaan ymmärrystä suomalaisista kasvatuservoista, suomalaistumisesta sekä maahanmuuttajuuden kokemuksesta. Haastatelta-

ville tai kyselyyn vastaaville tutkimukseen osallistuminen saattoi olla itsessään merkittävä oppimiskokemus: kysymyksiin vastaaminen vaati reflektiota ja saattoi koskea asioita, joita ei ollut aikaisemmin tietoisesti ajatellut. Tutkimus tuotti mahdollisesti hyödyllistä tietoa myös varhaiskasvatuksessa työskentelevien maahanmuuttajien työnohjausta ja ammatillista kehitystä varten.

Suurempi otanta samasta aiheesta voisi tuottaa hedelmällistä aineistoa, ja laajemman kirjon erilaisia käsityksiä. Myös samojen henkilöiden haastatteleminen esimerkiksi viiden vuoden päästä voisi olla mielenkiintoista. Tällöin mukaan tulisi myös työkokemuksen merkitys ammatti-identiteetin kehittymisessä ja määrittelyssä. Kriittisyys yleensä lisääntyy työkokemuksen tuoman varmuuden myötä. Työyhteisöjen kulttuurienvälisyys kaipaa mielestäni lisää tutkimusta, ja tutkittavien käsitysten kuulemisen lisäksi objektiivista havainnointia. Erityisesti kulttuurienvälinen oppiminen on usein tiedostamatonta ja siksi sen tutkiminen pelkällä haastattelumenetelmällä jättää ilmiöstä paljon tutkimuksen ulkopuolelle. Lisäksi haastateltujen taustatietoja vain sivuttiin tämän tutkimuksen pohdinnassa. Maahantulo- ja koulutustaustan, entisen kotimaan tai uskonnon ottaminen muuttujiksi voisi tuoda laajempaan aineistoon yleistettävyyttä.

8 LÄHTEET

- Aaltio, I & Puusa, A. (2011)** Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. JTO. 153–166
- Abramova, I. (2013)** Grappling With Language Barriers: Implications for the Professional Development of Immigrant Teachers. *Multicultural Perspectives*. Volume 15 (3) 152–157
- Alasuutari, P. (2011)** Laadullinen tutkimus 2.0. 4. painos. Vastapaino, Tampere.
- Atkinson, D. R., Morten, G. & Sue, D. W. 1989.** Counseling American minorities: A cross cultural perspective. (3. painos.) Dubuque, IA: W.C. Brown.
- Basit, T. N. & Santoro, N. 2011.** Playing the role of 'cultural expert': teachers of ethnic difference in Britain and Australia. *Oxford Review of Education* 37 (1), 37–52.
- Benjamin, S. (2014)** Kulttuuri-identiteetti - Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa Laine, M. (toim.) Kulttuuri-identiteetti ja kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura. K-print, Tallinna.
Sähköinen julkaisu: http://www.kulttuuriakaille.fi/doc/monikulttuurisuus_kansio/Kulttuuri-identiteetti_ja_kasvatus.pdf viitattu 2.2.2017.
- Berry, J. W. (2006a).** Contents of acculturation. Teoksessa Berry, J. W. & Sam, D. L. (toim.) Cambridge handbook of acculturation psychology, 27–43. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berry, J. W. (2006b).** Stress perspectives on acculturation. Teoksessa Berry, J.W. & Sam, D. L. (toim.) Cambridge handbook of acculturation psychology, 43–57. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dervin, F. & Keihäs, L. (2013)** Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. Kasvatusalan tutkimuksia 63. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Dervin, F., Paavola, H. & Talib, M. 2013.** Kohti kasvatuksellista monimuotoisuutta? Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatus suomalaisessa koulussa ja opettajankoulutuksessa. *Kasvatus* 44 (39), 241–244.
<https://ktl.jyu.fi/julkaisut/kasvatus/arkisto/abstraktimappi/sisjapk2013-3> viitattu 21.4.2017
- Dervin, F. (2015)** Towards post-intercultural teacher education: analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Teacher Education* 38 (1). 71–86.
- Earley, P. C. & Ang, S. 2003.** Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Stanford, CA: Standard University Press.

Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (2007) Johdanto. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY Oppimateriaalit Oy, Helsinki.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2010) Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismäa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. Juhlakirja. Kansanvalituseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 26–49

Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. In Rutherford, J. (toim.) Identity. London: Lawrence & Wishart. 222–237.

Helsingin varhaiskasvatusviraston toimintakertomus 2013. Varhaiskasvatuslautakunta, 11.3.2014. Helsingin kaupunki: Varhaiskasvatusvirasto. <http://www.hel.fi/static/vaka/julkaisut/toimintakertomus-2013.pdf> viitattu 6.1.2017

Hemmilä, J. (2015) Opettajana Suomessa. Maahanmuuttajataustaisten opettajaopiskelijoiden uratyypit ja ammatillisen identiteetin kehittyminen. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

Hokkanen, E. (2002) Identiteetin uudet kasvot. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto. 61–70

Holappa, K. (2014) Lastentarhanopettajan interkulttuurinen kompetenssi ja kasvu – kertomuksia kulttuurien kohtaamisesta päiväkodeissa. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto

Holliday, A. (2010) Complexity in cultural identity. Language and Intercultural Communication, Volume 10.

Huttunen, L. (2002) Kotona, maanpaossa, matkalla: kodin merkitykset maahanmuuttajien omaelämäkertoissa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Huttunen, L. (2004) Kasvoton ulkomaalainen ja kokonainen ihminen: marginalisoiva kategorisointi ja maahanmuuttajien vastastrategiat. Teoksessa Jokinen, A., Huttunen, L. & Kulmala, A. (toim.) Puhua vastaan ja vaieta – neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Gaudeamus, Helsinki.

Huttunen, L. (2009). Mikä ihmeen maahanmuuttaja? Teoksessa S. Keskinen, A. Rastas & S. Tuori (toim.) En ole rasisti, mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä. Tampere: Vastapaino. 117–122.

Hyödynmaa, E. (2012) Inklusiivinen monikulttuurinen koulu – maahanmuuttajataustaisten opettajien käsityksiä monikulttuurisuudesta. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

Häkkinen, K. (1996) Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

Hämäläinen, S. (2016) ”Kuinka kiehtovii kulttuurit onkaan ku niihin pääsee syvemmälle.” Suomalainen lastentarhanopettaja vieraassa kulttuurissa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

Itkonen, T., Talib, M. & Dervin, F. (2015) ‘Not all of us Finns communicate the same way either’: teachers’ perceptions of interculturality in upper secondary vocational education and training. *Journal of Vocational Education and Training*. Vuosikerta 67/ 3. 397–414.

Janusch, S. (2015) Voices Unheard: Stories of Immigrant Teachers in Alberta. *Journal of International Migration and Integration*, 16. 299–315.

Jokikokko, K. (2002) Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulun yliopisto. 85–96

Jokikokko, K. (2010) Teachers’ intercultural competence and learning. *Acta Universitatis Ouluensis*. Oulun yliopisto.

Juhila, K. (2004) Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa Jokinen, A., Huttunen, L. & Kulmala, A. (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta – neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Gaudeamus, Helsinki.

Järvenpää, S. (2008) Opetuskulttuurien kohtaamisia - venäläistaustaisena opettajana suomalaisessa koulussa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

Kolb, D. (1984) *Experimental Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.

Koskinen-Sinisalo, K-L. (2015) Pitkä tie - Maahanmuuttajasta opettajaksi Suomeen. Tampere University Press. Tampere.

Laitinen, E. (2014) Ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi ja sen mittaaminen. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampensis* 2005.

Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (2002) Kulttuuriprofiili ja toiseuden purkaminen. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulun yliopisto. 71–84.

Lefever, S., Berman, R., Guðjónsdóttir, H. & Gísladóttir, K.R. (2014) Professional identities of teachers with an immigrant background. *Netla – Online Journal on Pedagogy and Education: Special Issue 2014 – Diversity in Education: Teachers and Learners*. http://netla.hi.is/serrit/2014/diversity_in_education/004.pdf

Lehtonen, J. (2005) Stereotypes and Collective Identification. Teoksessa Petkova, D. & Lehtonen, J. (toim.) *Cultural Identity in an Intercultural Context*. University of Jyväskylä. 67–94.

Löytty, O. (2005) Toiseus. Teoksessa Rastas, A., Huttunen, L. & Löytty, O. (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Vastapaino, Tampere.

Löytty, O. (2009) Maahanmuuttaja vai uussuomalainen?
http://www.kotus.fi/?5426_m=5695&s=3242 viitattu 21.4.2017

- Martikainen, T. & Tiilikainen, M. (2007)** Maahanmuuttajanaiset. Käsitteet, tutkimus ja haasteet. Teoksessa Martikainen T. & Tiilikainen M. (toim.) Maahanmuuttajanaiset. Kotoutuminen, perhe ja työ. Helsinki: Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 46. 15–37.
http://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/a8fb94ba8e465a49580570a061ea2612/1492946811/application/pdf/386433/Maahanmuuttajanaiset_e.pdf viitattu 20.4.2017
- Martinheikki-Kokko, K. (2007)** Monikulttuurisuuden haasteet työelämässä. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY Oppimateriaalit Oy, Helsinki. 64–89
- Miles, M. & Huberman, A. (1994)** Qualitative data analysis. 2. painos. Sage, California.
- Nayar, S. (2009)** Immigrant teachers' experiences of racial discrimination. Pacific-Asian Education 21 (1), 7–18. http://programs.crdg.hawaii.edu/pcc/PAE_21_1_final_09.pdf viitattu 20.4.2017
- Nevalainen, D. & Sipilä, P. (2015)** Koulu maahanmuuttajaopettajien silmin. Ulkomaista syntyperää olevien täydennyskoulutettavien käsityksiä ja kokemuksia Suomen koulujärjestelmästä. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Nieminen, S. (2010)** Neuvotteluja ammatillisesta jäsenyydestä – maahanmuuttajasairaanhoitajat terveydenhuollon työyhteisöissä. Teoksessa Wrede, S. & Nordberg, C. (toim.) Vieraita työssä. Työelämän etnistyvä eriarvoisuus. Palmenia-sarja 70. Gaudeamus Helsinki University Press, Helsinki. 147–171
- Nieto, S. (2005).** School Reform and Student learning: A Multicultural Perspective. Teoksessa Banks, J. A. & Mc Gee Banks C. A. (toim.), Multicultural Education. Issues & Perspectives, 401–420. New York: John Wiley & Sons.
- Oloo, J. A. (2012)** Immigrant teachers in Saskatchewan schools: A human resource perspective. KEDI Journal of Educational Policy 9 (2). 219–237.
- Opetushallitus (2016).** Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf viitattu 26.3.2017.
- Opetushallitus** Opetushallituksen www-sivut. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/tutkintojen_tunnustaminen/patevyys_ammattiin/varhaiskasvatuksen_tyontekijat viitattu 27.2.2017
- Paavola, H. (2007)** Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopisto.
- Petkova, D. (2005)** Cultural Identity in a Pluralistic World. Teoksessa Petkova, D. & Lehtonen, J. (toim.) Cultural Identity in an Intercultural Context. University of Jyväskylä. 11–66.
- Phillion, J. & Malewski, E. (2011)** Study abroad in teacher education: Delving into cultural diversity and developing cultural competence. Action in Teacher Education 33 (5–6). 643–657.

Poikela, E. & Järvinen, A. (2007) Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY Oppimateriaalit Oy, Helsinki. 178–197

Rastas, A. (2009) Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa Ruusuvuori, J & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos. Vastapaino, Tampere.

Rintala, H. (2013) Päiväkodin työntekijöiden kokemuksia kasvatuskumppanuudesta maahanmuuttajaperheiden kanssa. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.

Salo, M. & Poutiainen, S. (2010) Hiljainen ja suora suomalainen? Käsityksiä suomalaisesta viestinnästä maahanmuuttajien perehdytys- ja työyhteisön monikulttuurisuusoppaissa. Teoksessa Seppälä, T (toim.) Näkökulmia monikulttuuriseen esimiestyöhön ja henkilöstöjohtamiseen. Helsingin yliopisto. 16–30.

<http://blogs.helsinki.fi/koulutuksesta-tyoelamaan/files/2010/11/Nakokulmia-monikulttuuriseen-esimiestyohon-ja-hlostojohntamiseen-Palmenian-julkaisu-2010.pdf> viitattu 27.2.2017

Santoro, N. (2007) 'Outsiders' and 'others': 'different' teachers teaching in culturally diverse classrooms. Teachers and teaching: theory and practice 13 (1). 81–97.

Seppälä, T. (2010) Kulttuurien väliset kompetenssit. Teoksessa Seppälä, T (toim.) Näkökulmia monikulttuuriseen esimiestyöhön ja henkilöstöjohtamiseen. Helsingin yliopisto. 61–67

<http://blogs.helsinki.fi/koulutuksesta-tyoelamaan/files/2010/11/Nakokulmia-monikulttuuriseen-esimiestyohon-ja-hlostojohntamiseen-Palmenian-julkaisu-2010.pdf> viitattu 23.2.2017

Silfver, O. (2010) Vääränlaiset huippuosajat? Entisen Neuvostoliiton alueelta tulleiden asiantuntijoiden kiinnittyminen suomalaiseen työelämään. Teoksessa Wrede, S. & Nordberg, C. (toim.) Vieraita työssä. Työelämän etnistyvä eriarvoisuus. Palmenia-sarja 70. Gaudeamus Helsinki University Press, Helsinki. 122–146

Skhiri, R. (2016) Contribution of immigrant teachers to the promotion of multicultural education in Finnish schools. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2007. Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007: 62.

Spitzberg, B. & Changnon, G. (2009) Conceptualizing Intercultural Competence. Teoksessa Deardorff, D. (toim.) The SAGE Handbook of Intercultural Competence. SAGE Publications, Inc.

Sue, D. W. & Sue, D. (1990). Counseling the culturally different. Theory and practice. (2. painos.) New York: John Wiley & Sons.

Säljö, R. (1979) Learning in learner's perspective I-III. University of Göteborg.

Talib, M. (2005) Eksotiikkaa vai ihmisarvoa? Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku.

Tilastokeskus (2016) http://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#ulkomaidenkansalaiset viitattu 15.2.2017

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. painos. Kustannus-
osakeyhtiö Tammi, Helsinki.

Työperusteisen maahanmuuton sanasto (2010). Mikkeli: Etelä-Savon ELY-keskus.

UNESCO (2006). Guidelines for Intercultural Education. Paris: UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> viitattu 20.2.2017

Valenta, M. 2009. ”Who wants to be a travelling teacher?” Bilingual teachers and weak forms of
bilingual education: The Norwegian experience. European Journal of Teacher Education 32 (1).
21–33.

Vasta, E. (2009) Engaging with Diversity: Europe Between Imagined Homogeneity and Enduring
Cultural Difference. Teoksessa Alghasi, S., Eriksen, T. & Ghorashi (toim.) Paradoxes of Cultural
Recognition. Perspectives from Northern Europe. ERCOMER. Utrecht University. 19-38.

Taustatiedot

Ammattinimike:

Entinen kotimaa:

Kuinka kauan olet asunut Suomessa?:

Kuinka kauan olet työskennellyt suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa?

1. Miten vastaisit kysymykseen ”Kuka olet?”
2. Kuinka merkittävänä osana sinua itseäsi koet sen, mistä olet kotoisin?
3. Mikä mielestäsi on ”sinun kulttuuriasi”?
4. Oletko kokenut kulttuuritaustastasi olevan työssäsi hyötyä?
5. Oletko kokenut kulttuuritaustastasi olevan haittaa?
6. Millainen vaikutus taustallasi on siihen, millainen opettaja/lastenhoitaja/avustaja olet?
7. Oletko saanut käyttää äidinkieltäsi työssäsi? Miltä se on tuntunut?
8. Onko lapsiryhmässäsi maahanmuuttajataustaisia lapsia? Miten heidän kulttuurinsa on otettu huomioon lapsiryhmän toiminnassa?
9. Oletko käsitellyt lasten kanssa sinun taustaasi? Miten/Miksi et? Oletko kertonut, opettanut, ovatko lapset kyselleet oma-aloitteisesti?
10. Miten vanhemmat ovat suhtautuneet taustaasi?
11. Miten työkaverit ovat suhtautuneet taustaasi?
12. Onko päiväkodissasi muita aikuisia, joilla maahanmuuttajatausta? Millainen merkitys sillä on ollut siihen, miten olet sopeutunut työyhteisöön? ’
13. Onko sinulla ollut työssäsi sellaisia haastavia tilanteita, jotka ovat mielestäsi johtuneet ennen kaikkea erilaisista kulttuureista (huoltajien tai työkavereiden kanssa)? Kerro, mitä tapahtui.
14. Millaista osaamista, tapoja tai muita olet tuonut kotimaastasi työhösi?
15. Mitä tietoja, taitoja tai muita asioita mielestäsi tarvitsee, kun toimii toisesta kulttuurista tulevien ihmisten kanssa/ toisessa kulttuurissa?
16. Miten arvioisit omia valmiuksiasi toimia eri kulttuureista tulevien lasten, vanhempien ja työkavereiden kanssa? Millainen vaikutus taustallasi on mielestäsi kulttuurienväliseen osaamiseesi?
17. Millaisia asioita olet työssäsi oppinut suomalaisesta kulttuurista tai muista kulttuureista? Millaisissa tilanteissa olet näitä asioita oppinut?
18. Mistä huomasit, että olit oppinut näitä asioita?